

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Koolikorralduse õppekava

Peedu Sula

**Gümnasistide hinnangud filosoofia kursuste läbimise mõjule nende
sotsialiseerumise erinevatele aspektidele**

Magistritöö

Juhendajad: Knd Jüri Ginter
MA Leo Luks

Läbiv pealkiri: Filosoofia kursuste läbimise mõju sotsialiseerumise aspektidele

Tartu 2010

Summary

The Master's thesis *Upper Secondary Students' Judgments on the Effect of Philosophy Courses to Different Aspects of Their Socialisation* gives a theoretical overview of aspects of socialisation and the goals of teaching philosophy.

The main problem in this thesis is: what is the effect of teaching philosophy for different aspects of socialising upper secondary students in their opinion? The empirical part of the thesis is based on a survey conducted in 2009 April among 128 students in their final year at three upper secondary schools. 100 of these students had studied philosophy in a greater or lesser degree.

At the moment, philosophy has a status of an elective subject in Estonian general schools but it will presumably lose even this position, considering the recent trends. However, the carried out survey showed that, in the opinion of the students who studied philosophy in upper secondary school, doing the philosophy course has had the greatest effect on their principles of conduct, actions, values and understanding of the surrounding society. The students rated the highest the effect of the philosophy course on their becoming more tolerant and the lowest on their self-control.

The survey demonstrated that both the students who had studied philosophy and those who had not, deemed the contribution of humanities and social studies lessons most important for socialisation.

The objective formulated in the introduction of the thesis was fulfilled – the survey mapped upper secondary students' judgments on the effect of doing philosophy courses to different aspects of their socialisation, and following the results, some suggestions were made for enhancement of teaching philosophy from the perspective of fostering social development.

The author of the thesis as a working philosophy teacher has already gained from writing the Master's thesis – based on this, the curriculum of philosophy is being designed, the existent curricula are being enhanced, and the suggestions made following the results of the survey put into practice.

Keywords: socialisation, socialising, self-conception, values, principles of conduct, rules of society, social constructiveness, social roles, self-control, involvement, trust, co-operation, social capital, self-reflection, critical thinking, integration of knowledge, tolerance

Kokkuvõte

Magistritöö *Gümnasistide hinnangud filosoofia kursuste läbimise mõjule nende sotsialiseerumise erinevatele aspektidele* annab teoreetilises osas ülevaate sotsialiseerumise aspektidest ja filosoofia õpetamise eesmärkidest.

Käesoleva lõputöö uurimisküsimus (st mida uuritakse) on: milline on gümnasistide arvates filosoofia kursuste läbimise mõju nende sotsialiseerumise erinevatele aspektidele? Empiirilise osa aluseks on 2009. aasta aprillis läbiviidud uuring kolme gümnaasiumi 128 abituriendi seas, kellest 100 olid gümnaasiumiastmes suuremal või vähemal määral õppinud filosoofiat.

Filosoofia on hetkel Eesti üldhariduskoolis valikaine staatuses, kuid seniseid arenguid silmas pidades kaob arvatavasti seegi positsioon. Käesoleva lõputöö raames läbiviidud uuring näitas aga, et gümnaasiumis filosoofiat õppinud õpilaste hinnangul on just selle õppeaine raames toimunud kursuste läbimine oluliselt mõjutanud nende endi tegutsemispõhimõtete, tegevuse, väärtuste ja ümbritseva ühiskonna toimimise mõistmist. Kõige suuremaks hinnati filosoofia kursuste mõju tolerantsemaks muutumisele ning kõige väiksemaks enesevalitsemisvõimele.

Läbiviidud uuringust ilmnas, et nii filosoofiat õppinud kui ka mitteõppinud õpilased pidasid käsitletud sotsialiseerumise aspektide osas oluliseimaks eelkõige humanitaar- ja sotsiaalsed panust.

Töö käigus sai autori sissejuhatuses sõnastatud eesmärk täidetud – läbiviidud uuringuga kaardistati, milline on gümnasistide hinnangul filosoofia kursuste läbimise mõju nende sotsialiseerumise erinevatele aspektidele ning sellest järelduvast sõnastati mõningaid ettepanekuid filosoofia õpetamise parendamiseks sotsiaalse arengu toetamise aspektist vaadatuna.

Autorile kui praktiseerivale filosoofia õpetajale on käesoleva magistritöö koostamisest juba praegu suurt tulu tõusnud – tööle tuginedes on alustatud filosoofia ainekava koostamisega, olemasolevate filosoofiakursuste kavade täiendamisega ning läbiviidud uuringu tulemuste põhjal töö viimases osas sõnastatud ettepanekute elluviimisega.

Märksõnad: sotsialiseerumine, sotsialiseerimine, mina-kontseptsioon, väärtused, tegutsemisprintsid, ühiskondlikud reeglid, sotsiaalne konstruktiivsus, sotsiaalsed rollid, enesevalitsemine, osalus, usaldus, koostöö, sotsiaalne kapital, eneserefleksioon, kriitiline mõtlemine, teadmiste integratsioon, tolerantus.

Sisukord

Summary	2
Kokkuvõte	3
Sisukord	4
Sissejuhatus	6
1. Sotsialiseerumine	8
1.1. Mis on sotsialiseerumine?	9
1.2. Lähtepositsioon	11
1.3. Sotsialiseerumise aspektid	14
1.3.1. Mina-kontseptsiooni kujunemine	14
1.3.2. Väärtuste teadvustamine	15
1.3.3. Oma tegutsemisprintsipiide sõnastamine	18
1.3.4. Ühiskondlike reeglite mõistmine ning sotsiaalne konstruktiivsus	19
1.3.5. Sotsiaalsete rollide täitmine	23
1.3.6. Enesevalitsemine	24
1.3.7. Osalus	25
1.3.8. Usalduse olulisuse teadvustamine koostöö seisukohalt	27
1.4. Kokkuvõte	29
2. Filosoofia õpetamine ja selle eesmärgid	31
2.1. Pilguheit filosoofiale kui gümnaasiumi õppeainele Eesti koolis	31
2.2. Filosoofia õpetamise võimalikkusest	33
2.3. Filosoofia õpetuse üldised taotlused	36
2.4. Aine- ja õppekavades esitatud filosoofia õpetamise väljundid	40
2.4.1. Filosoofia õpetuse eesmärkide ja õpitulemuste erinevus	40
2.4.2. Filosoofia õpetuse eesmärkides sisalduv	41
2.4.2.1. Iseenda tundmaõppimine	42
2.4.2.2. Kriitiline mõtlemine	43
2.4.2.3. Teadmiste integratsioon	47
2.4.2.4. Tolerantsus	48
2.4.3. Õpitulemustes kajastuv ning nende seotus õpetuse eesmärkidega	50

2.5. Kokkuvõte	50
3. Filosoofia kursuste läbimise ja sotsialiseerumise aspektide seoste analüüs	51
3.1. Uuringu eesmärk ja hüpotees	51
3.2. Uuringu läbiviimine	52
3.2.1. Uurimismeetod	52
3.2.2. Valim	56
3.2.3. Protseduur	57
3.3. Uuringu tulemused ja analüüs	58
3.3.1. Ankeedi sisemine reliaablus	59
3.3.2. Üldandmed ja hüpoteesi kontrollimine	60
3.3.3. Üldvalimi hinnangute analüüs keskväärtuste põhjal	62
3.3.4. Filosoofiat õppinute ja mitteõppinute hinnangute võrdlus	64
3.3.4.1. Võrdlus küsimuste lõikes	64
3.3.4.2. Võrdlus õppeainete lõikes	67
3.3.5. Filosoofiat õppinute hinnangute korrelatsioonianalüüs	70
3.3.6. Arutelu	71
3.4. Kokkuvõte	77
4. Ettepanekud	78
Kasutatud allikad	83
Lisa 1	89
Lisa 2	92
Lisa 3	99

Sissejuhatus

Käesolev töö käsitleb sotsialiseerumise ja filosoofia õpetamise eesmärkide seoseid. Sellest tulenevalt moodustab töö teoreetilise aluse sotsialiseerumise olemuse ja filosoofia õpetamisele seatud eesmärkide analüüs. Teema valik on seotud autori isiklikust filosoofia õpetamise kogemustest tuleneva huviga saada õpilastelt tagasisidet kursuste mõjule. Vajalike järelduste tegemiseks korraldas autor vastava õpilasuuringu. Varem pole siinkirjutajale teadaolevalt Eestis taolist küsitlust tehtud.

Antud töö uurimisprobleemiks (st miks uuritakse) on autori kui filosoofia õpetaja jaoks ülevaate puudumine, milline on tema töö tulemus sh filosoofia kursuste läbimise mõju õpilaste sotsialiseerumise erinevatele aspektidele. Töö eesmärgiks on empiirilise uuringu kaudu välja selgitada, milline on gümnaasistide arvates filosoofia kursuste läbimise mõju nende sotsialiseerumise erinevatele aspektidele ning teha saadud tulemustest järelduva põhjal ettepanekuid gümnaasisti sotsialiseerumise toetamiseks filosoofia kursuste läbimisel. Siinesitatu on autoripoolne panus selleks, et aidata täita lünka filosoofia kui gümnaasiumi õppeainega seonduva uurimisel Eesti koolis, ent selle tööga ei pretendeerita esinduslikule üldistusele kogu Eesti kohta. Ennekõike on käesolev lõputöö kirjutatud selleks, et autor saaks filosoofia õpetajana oma õpilaste käest tagasisidet toimunud kursuste kohta.

Seni on Eestis filosoofia kui gümnaasiumi õppeaine uurimisel kasutatud suhteliselt vähe empiirilist materjali. Tartu Ülikooli filosoofia osakonna õpetajakoolituse lõputöös on seda teinud kõigest kaks uurijat – Luks 2000. aastal ja Linnus 2004. aastal. Hilisematest uuringutest võib ära märkida 2007. aastal UNESCO poolt korraldatud uuringut *Filosoofia õpetamisest keskkoolis*, kus on kirjeldatud filosoofia õpetamise seisut erinevates riikides. Sama uuringu põhjal on Roop (2009) teinud eestikeelse kokkuvõtte, mille ta kaitses Tartu Ülikooli filosoofia ja semiootika instituudis filosoofiaõpetajate ümberõppekoolituse lõputööna.

Tuginedes autori viieaastasele filosoofia õpetamise kogemusele gümnaasiumiastmes, käesolevas lõputöös käsitletud filosoofia õpetamise eesmärkide ning sotsialiseerumise aspektide vahelistele seostele püstitas autor enne küsimustiku koostamist ja empiirilise materjali kogumist järgmise hüpoteesi (vastus uurimisküsimusele): gümnaasistide arvates avaldab filosoofia kursuste läbimine nende sotsialiseerumise aspektidele olulist mõju.

Töö ülesandeks ei ole esitleda õppeainete pingerida sotsialiseerumise aspektidele avaldatava mõju perspektiivist vaadatuna. Sellise edetabeli koostamiseks oleks pidanud põhjalikult analüüsima teistele õppeainetele seatud eesmäärke vastavate ainekavade ja muude dokumentide alusel, nii nagu seda on tehtud filosoofiale kui õppeainele seatud eesmärkide puhul töö 2. peatükis, see aga ei ole käesoleva töö eesmärgiks.

Magistritööle tervikuna on seatud järgmised ülesanded:

- 1) selgitada sotsialiseerumise olemust teoreetiliste allikate alusel;
- 2) käsitleda filosoofia õpetamise eesmäärke ainekavade, vastavasisulise kirjanduse ja dokumentide alusel;
- 3) analüüsida filosoofiakursuste ja sotsialiseerumise seoseid;
- 4) sõnastada ettepanekud filosoofiakursuste täiendamiseks ning õpilaste sotsialiseerumise toetamiseks.

Tulenevalt nimetatud ülesannetest jaguneb töö neljaks osaks. Esimesed kaks tuginevad teoreetilistele allikatele. Teistes lähtutakse peamiselt läbiviidud uuringu tulemustest, mida autor saab kasutada oma töös filosoofia õpetajana. Et töö osasid omavahel paremini seostada, siis on autor erinevate osade lõppu lisanud vahekokkuvõtted¹ ning muuhulgas selgitanud seal, kuidas vastavas töö osas esitatut edaspidi kasutatakse.

Töös on kasutatud eesti- ja inglisekeelseid allikaid, sealhulgas mitmete filosoofia õpetamise ja ratsionalistliku kõlbluskasvatuse uurijate artikleid. Osade teemade aktuaalsuse rõhutamiseks on autor viidanud ajalehtede artiklitele. Materjalide leidmisel on suur abi olnud mõlema juhendaja soovitustest.

¹ Vahekokkuvõtet pole autor lisanud peale töö viimast osa, sest töö kui tervikul on olemas eraldi kokkuvõte.

1. Sotsialiseerumine

Siin töö osas selgitatakse, mis on sotsialiseerumine ning mille poolest erineb see sotsialiseerimisest. Seejärel on formuleeritud käesoleva magistritöö sotsialiseerumiskäsitluse lähtepositsioon, millest tulenevalt käsitletakse põhjalikumalt erinevaid sotsialiseerumise aspekte.

1.1. Mis on sotsialiseerumine?

Sotsialiseerumise mõiste on käibel mitmetes valdkondades. Kui majandusteaduses käsitletakse siinkohal eelkõige omandi ühiskondlikku rolli, siis psühholoogias, sotsioloogias ja pedagoogikas aga isiksuse kujunemist teda ümbritsevas ühiskonnas (Käär, 2009).

Inimeksistentsi algusaegadest, koopakultuurist nüüdisühiskonnani, on vanemad andnud lastele edasi seda, mis neil endil ühiskondlikust elust edukamalt osa võtta aitas. Sotsialiseerumine on see, kui laps on tänu vanemate õpetusele omandanud lauakombed (oskus) ja seejärel ei tunne koolilõunat süües oma oskamatuset tõttu piinlikkust, samuti see, kui inimene ei varasta seetõttu – olgu siin õpetajaks kas õpetajad, lapsevanemad või religioosse kogukonna liider, – et ta on sisemiselt omaks võtnud väärtuse² “varastamine on väär” ning mis ümbritseva ühiskonna keskel avaldub varastamist tauniva hoiakuna, käitumisena.³

Sotsialiseerumine on kogu inimese elu vältav protsess, mille käigus omandatakse ühiskonnas toimetulemiseks vajalikud oskused ja teadmised. Teisiti öelduna on sotsialiseerumine indiviidi jaoks uute ühiskondlike oludega kohanemine (Roer-Strier & Rosenthal, 2001). Selle käigus omandatakse ühiskonna elulaad ja kultuur, kuid teisalt õpitakse tundma ennast, oma sotsiaalset mina (Õigussotsioloogia sõnastik, 2008, para 1). Protsessi osapoolteks on seega inimene (lapsest vanurini) või põlvkond ja ühiskond ehk sootsium.

Berns'i (2004) arusaama kohaselt on enamik sotsiaalteadlasi seisukohal, et sotsialiseerumise näol on tegu üldinimliku, kultuurideülese nähtusega. Siin etendab olulist rolli keele ehk teadlikult

² Mõiste „väärtus“ all peab selle töö autor silmas indiviidi või ühiskonna jaoks ihadlusväärset omadust, tõekspidamist või mingit nähtust, kuid termin „väärtushinnag“ tähendab selles töös indiviidi või ühiskonna jaoks välja kujunenud suhtumist mingisse väärtusesse.

³ Autori näited.

välja kujundatud märgisüsteemi olemasolu. Just keel, mis eristab inimesi loomadest, võimaldab käitumise asemel enne mõelda ja seejärel vastavatest mõtetest lähtuvalt käituda (Mead, 1934, viidatud Berns, 2004). Praktikas tähendab see seda, et kui poeg on lõhkunud ema jaoks hinnalise vaasi ja seejärel näinud ema reaktsiooni, saab ta hiljem emaga juhtunust kõneldes aru, mida sõna „vihane“ tähendab ning eeldatavasti enam lõhkumisega ei tegele (Berns, 2004). Eeltoodust saab järeldada, et tänu keelele ja mõtlemisvõimele osutub võimalikuks arutelu selle üle miks ja millist hoiakut või käitumist teistelt üle võtta (internaliseerida).

Sotsialiseerumist peetakse inimese sünnipäraseks võimeks. Reeglina ei jäta siin ükski ühiskond indiviidile valikuvõimalust, kas temaga liituda või mitte (Raud, 1989, lk 937). Sotsialiseerumine ehk ühiskonna täisväärtuslikuks liikmeks (oma eripära teadvustamine, oskus teistega arvestada, koostööd teha, oma õiguste ja kohustuste teadvustamine) kujunemine, ongi võimalik vaid kollektiivis (Haridusterminoloogia sõnastik, 2009). Aset leiab protsess, mille käigus indiviidid omandavad teadmised, oskused, normid ja hoiakud (*dispositions*), mis võimaldavad neil osaleda rohkem või vähem edukalt liikmetena gruppides ja ühiskonnas (Berns, 2004; Bogler & Somech, 2002).

Läänemets (2006) nimetab sotsialiseerumist elukestvaks, ent defineerib seda kui protsessi, mille käigus inimene määratleb iseenda erinevaid identiteete ja kujundab neist erinevatel eluperioodidel erinevaid hierarhiaid.

Olgu esitatud siinkohal veel üks, mõnevõrra põhjalikum definitsioon:

Sotsialiseerumine on sotsiaalse keskkonna ja indiviidi vaheline protsess, mille käigus indiviid omandab teadmiste, normide ja väärtuste süsteemi, mis võimaldab tal olla sotsiaalse koosluse täieõiguslik liige. Sotsialiseerumine hõlmab nii sihipärase kasvatuseni kui ka stiihilised, spontaansed protsessid. Sotsialiseerumise käigus indiviid muutub, muutes samas ka end ümbritsevat sotsiaalset keskkonda. (Auväart, Dsiss, Kaugia, Kenkmann, Raska, 1999, lk 17)

Erinevaid sotsialiseerumise definitsioone võrreldes võib märgata, et kui Berns (2004) tõi esile teadmiste, oskuste ja hoiakute omandamise, siis Mead (1934, viidatud Berns, 2004) ja Läänemets (2006) nimetasid sotsialiseerumise juures oluliseks vastavalt keele rolli ja identiteetide määratlemist. Nii õigussotsioloogia kui haridusterminoloogia sõnastike definitsioonidele tuginedes saab kinnitada, et sotsialiseerumine on ühiskonna liikmeks kujunemine, mille käigus õpitakse tundma nii ühiskonna elulaadi kui ka iseennast. Kuigi Auväart et al (1999) ei tõsta eraldi esile indiviidi eripärade teadvustamist või oma olemuse määratlemist, võib nende definitsiooni pidada üheks põhjalikumaks, sest lisaks sihipärasele kasvatuseni nimetatakse spontaanseid

protsesse ning ka seda, et indiviid ise muudab sotsiaalset keskkonda (mitte ainult ei võta selle norme ja elulaadi omaks).

Käesolevas töös on aluseks võetud käsitlus, mille kohaselt sotsialiseerumine on võimalik üksnes kollektiivis ning on seega indiviidi ja sotsiaalse keskkonna vaheline protsess, mille käigus indiviidist nii enda kui ümbritseva ühiskonna eripärasid tundma õppides kujuneb sotsiaalse koosluse täieõiguslik liige (Auväärt et al, 1999; Haridusterminoloogia sõnastik, 2009; Õigussotsioloogia sõnastik, 2008). Antud magistritöös on sotsialiseerumine indiviidi ja ühiskonna vaheline protsess, mille erinevateks aspektideks on indiviidi mina-kontseptsiooni kujunemine, väärtuste teadvustamine, tegutsemisprintsipiide sõnastamine, ühiskondlike reeglite mõistmine ning sotsiaalne konstruktiivsus, sotsiaalsete rollide täitmine, enesevalitsemisvõime, osalus (tolerantsust ja usaldust eeldav koostöö, oma eelistuste põhjendamine ja koos teistega läbimõeldud otsuste langetamine ning elluviimine), kriitiline mõtlemine ning erinevate inimteadmiste omavaheline seostamine (sh muutuvas ühiskonnas orienteerumine). See definitsioon ei pretendeeri üldkehtivusele, vaid on formuleeritud autori poolt käesoleva töö sotsialiseerumiskäsitluse lähtealusena. Definitsioonis nimetatud aspektid on valitud autori poolt lähtuvalt töö teemast, st silmas on peetud seda, et nad oleksid seotud koolis toimuva õppetööga, kuid eelkõige filosoofia kursuste läbimisega. Peatükis 1.3. ja filosoofia õpetamise väljundeid käsitlevas töö teises osas on loetletud aspektidele erinevatele allikatele tuginedes lähemalt tähelepanu pööratud. Kindlasti pole seal tegu millegi lõplikuga. Seda, mida töö sotsialiseerumiskäsitluses soovitakse täpsemalt esile tõsta, on selgitatud peatükis 1.2.

Kui täpsustada sotsialiseerumise osapooli, siis käesolevas kontekstis on nendeks ühelt poolt indiviid ehk õpilane, teiselt poolt õpetajad ja kaasõpilased, kuid kaudsemalt ka ülejäänud koolitöötajad ning õpilast ümbritsev kogukond.

Sotsialiseerimisel ja sotsialiseerumisel on sama vahekord kui sõnadel kujundama ja kujunema (Läänemets, 2006). Lapse areng algab vanematepoolse kasvatustegevusega, kus sotsialiseerimisel (kujundamisel) on eriti suur rõhk. Mida enam laps edasisel eluteel mõistab talle selgitatud reeglite sisu, seda teadlikumalt ta neid hindab ja omaks võtab. Aegamööda kujuneb sotsiaalne kompetentsus, ent see ei tähenda sotsialiseerumise lõppemist, sest muutuvas ühiskonnas tuleb inimesel omaks võtta uusi sotsiaalseid rolle, kohaneda mitmesuguste isiklikus elus aset leidvate muutustega ja mõista teda ümbritsevate sotsiaalsete võrgustike toimimist.

Sotsialiseerimise puhul on tegu inimese ettevalmistamisega ühiskonnas väljakujunenud rollide täitmiseks (Haridusterminoloogia sõnastik, 2009). Õpetaja tegeleb õpilase sotsialiseerimisega, vahendades vastavate rollidega seotud infot, kuid ka ühiskonnas aktsepteeritud norme ja väärtushinnanguid.

Tuleb veel märkida, et mõistet „sotsialiseerimine“ eristatakse terminist „sotsialiseerumise toetamine“. Viimast defineeritakse kui õpetaja põhitegevust, mis erinevalt sotsialiseerimisest arvestab eelkõige õpilase subjektsusega (Haridusterminoloogia sõnastik, 2009).

Seega sotsialiseerimine ja sotsialiseerumise toetamine on vähemal või rohkemal määral kellelegi mõju avaldamine, olgu see siis mikro- (lähedased inimesed) või makrotasandil (valitsev kultuur). Kui sotsialiseerimise puhul on indiviid objekt, kus on tähtsal kohal ühiskonna eripäradega arvestamine, siis sotsialiseerumise toetamise korral aga subjekt, kelle individuaalsed eripärad seatakse ühiskonna omadest kõrgemale.

On selge, et õpilaste sotsialiseerituse hindamiseks pole universaalset valemit. Ginter (2009) peab üheks koolide hindamise aluseks just osapoolte rahulolu õpilaste sotsialiseeritusega. Sotsialiseerituse hindamiseks tuleb aga enne täpsemalt kokku leppida vastavad kriteeriumid (Ginter, 2009) ning lasta neist lähtuvalt asjaosalistel endil anda hinnang ning väljendada rahulolu ühiskondlikus elus hakkamasaamise kohta. Alahinnata ei tasuks uuringuid, mille eesmärk on välja selgitada gümnaasiumide lõpetajate arvamus üldhariduskoolist saadud hariduse kvaliteedi kohta hilisemas elus ettetulevate valikutega (kõrgkool, töö, inimsuhted) toimetuleku valguses. Taoliste uuringute puhul ei saa näitajaks pidada mitte ainult õpilaste rahulolu, vaid kõigi kooliga seotud osapoolte arvamust, mida ei tohiks autori meelest käsitleda üksteise suhtes konkureerivatena, vaid pigem täiendavatena – selleks, et otsustajad saaksid vajadusel olukorda parendada.

1.2. Lähtepositsioon

Kooli ülesanne peaks olema õpilase sotsialiseerumise toetamine, st inimese ette valmistamine koos teistega ühiskonnas elamiseks (Buff, 2001). Ei saa eitada, et riiklikus õppekavas poleks lähtunud mitmetest sotsiaalse elu toimimise seisukohalt olulistest väärtusest. Nimetada võiks näiteks vastutust, usaldust, vägivallast hoidumist või töö vajalikkuse mõistmist (Põhikooli ja

gümnaasiumi ... , §4, 2002). Ent millest tuleneb siis asjaolu, et selle õppekava järgi õppinud inimesed neid väärtusi sageli ei kanna, küsib Sutrop (2009). Näib, et küsimuse fookus ei lasugi mitte niivõrd sellel, mida kool peaks õpilase sotsialiseerumise mõjutajana edasi andma, vaid *kuidas* edastada ühiskonnas toimimiseks vajalikku (Sutrop, 2009; Valk, 2009). Riikliku õppekava üldosas loetletud sihid ja väärtused (Põhikooli ja gümnaasiumi ... , §3-4, 2002) kõlavad küll hästi, ent sisutihedad ainekavad ja koolide omavaheline võistlemine kõrge koha pärast olümpiaadidel või riigieksamite põhjal koostatud pingereas annavad alust väita, et ühiskondlike olendite kasvatamine on praktikas sekundaarse tähendusega. Või ongi võistlemise õpetamine tõeline ettevalmistus eluks pärast kooli? Tuginedes erinevatele autoritele (Fukuyama, 2001; Ginter, 2004; Putnam, 2008) tõdetakse töö järgmistes peatükkides siiski vastupidist – kogukonna jaoks oluliste eesmärkide saavutamisel osutuvad tarvilikeks hoopis vastastikune koostöö ja usaldus, mitte aga pidev spartalik mõõduvõtmine.

Autori enese filosoofia õpetamise kogemustest tulenevat ning ka töö mahule esitatud soovituslikku nõuet silmas pidades on otstarbekas sõnastada, mida tahetakse sotsialiseerumisest kõneldes teistest aspektidest enam rõhutada. Alljärgnevalt pole sõna-sõnalt lähtunud ühestki konkreetsest ülalesitatud teoreetilises allikas antud sotsialiseerumise definitsioonist. Pealegi on sotsialiseerumise protsess iseenesest väga mitmetahuline (Benson, 1991; Berns, 2004; Wilkins, 2005) ning, nagu ülal osutatud, võib hõlmata ka stiihilisi, spontaanseid protsesse (Auväärt et al, 1999). Selle töö autor ei ürita käsitleda sotsialiseerumisprotsessi kogu tema terviklikkuses, vaid pöörab tähelepanu neile sotsialiseerumise aspektidele, millel on seos koolis toimuva õppetööga. Sealjuures lähtutakse valdavalt positsioonilt, mida töö autor ja ka mitmed asjatundjad (nt Brett, 2003; Cohen, 2007) on seadnud peamiseks filosoofia õpetamise eesmärgiks – soodustada reflekteerivat arutlusoskust. Töö järgmistes peatükkides tõdetakse, et sotsialiseerumisel ongi üheks võtmeoskuseks just ratsionaalne arutlemine, mis on inimesele abiks oma olemuse defineerimisel, ühiskondlike reeglite ja moraali mõistmisel. Viimatinimetatu on oluline sotsialiseerumise aspekt⁴.

Riikliku õppekava kohaselt on tähtsal kohal õpilase individuaalne areng (Põhikooli ja gümnaasiumi ... , §5, 2002). Üks võimalus individuaalset arengut toetada ja tähtsustada on

⁴ Siinjuures tuleb täpsustada, et filosoofia õpetamise eesmärkide kokkulangevused ja seosed sotsialiseerumise aspektidega ei tähenda veel seda, et filosoofia kursuste läbimine avaldaks mõju sotsialiseerumisele, küll aga annab põhjust oletada, et see nii võiks olla. Selle, kas mingi õppeaine täidab oma otstarvet, saab välja selgitada vastavate uuringutega.

õpilasel iseenese ning teda ümbritsevate indiviidide jaoks oluliste põhimõtete ning väärtuste üle arutlemise võimaldamine (Sutrop, 2005). Ühtlasi toetab selline lähenemine siinkirjutaja arvates ka õpilase sotsialiseerumist (sh indiviidi jaoks tähtsate väärtuste selitamist).

Selles töös valitud ratsionalistliku lähenemisviisi kasuks räägib ka tõik ühiskondliku elu jätkuvast mitmekesisistumisest erinevate huvirühmade ning väärtushinnangute näol. Ratsionalistlik (kriitiline) mõtlemine aitab inimesel langetada multikultuurses ühiskonnas olulisi valikuid ja tulevikus seni kehtinut vastavalt ühiskondlikule kontekstile ümber mõtestada. Et valikuid ning eelistusi tehakse koostöös teistega, sotsiaalses kontekstis, siis vaadeldakse selles peatükis usaldust indiviidide vahelise koostöö ühe olulise eeldusena. Samas eeldab koos teiste inimestega otsuste tegemine iseenda eelistuste põhjendamist (Sutrop, 2009). Ka siin on otsene seos filosoofia õpetamises taotletavaga, millest tuleb lähemalt juttu töö järgmises osas.

Kui rääkida sotsialiseerumise käigus kujunevatest väärtushinnangutest, siis tuleb esmalt kinnitada, et ükski laps ei tule kooli *tabula rasana*, vaid tal on kodust ja hiljem alusharidust omandades kaasa antud esmase sotsialiseerumise käigus teatud väärtuste raamistik, arusaam õigest ja väärast. Koolil tuleb aidata neis väärtustes selgusele jõuda, neid esmalt teadvustades ja siis kriitiliselt reflekteerides. Kuna filosoofiat õpetatakse üldjuhul gümnasistidele, siis saab seda oskust oodata ja edasi arendada eriti nende puhul, sest selles vanuses on üldjuhul välja kujunenud abstraktne mõtlemisvõime. Siit ilmneb, et pole võimalik rangelt eristada omavahel kognitiivset arengut sotsiaalsest ega kõlbelisest. Võiks isegi öelda, et kognitiivne konflikt inimese mõistuses on sotsialiseerumisel (sh moraali mõistmisel) edasiviiv jõud.

Ülalselgitatu ei tähenda, et autor alahindaks näiteks sotsialiseerumise mittekognitiivset dimensiooni (Berns, 2004; Goleman, 2007), kuid töö terviklikkuse huvides on rohkem vaadeldud neid sotsialiseerumise külgi, millel on kokkupuude filosoofia kui õppeainega ja nagu öeldud – gümnasisti kognitiivse arengu tasemega. Sel eesmärgil on selge seos ka ratsionalistlike väärtuskasvatuse meetoditega (keskseks on Kohlbergi (1975) lähenemine), mis sisuliselt on suunatud õpilase sotsialiseerumise toetamisele filosoofilist laadi arutlemise teel. Seepärast on alljärgnevas osade sotsialiseerumise aspektide käsitlemisel pööratud tähelepanu ka sobivatele väärtuskasvatuse meetoditele (nt väärtuste selitamine, kogukonna-koosolek).

1.3. Sotsialiseerumise aspektid

Sotsialiseerumise aspektide all on mõeldud selliseid aspekte (mina-kontseptsiooni kujunemine, väärtuste teadvustamine, oma tegutsemisprintsipide sõnastamine jne), mille omandamine, ennekõike gümnaasiumiõpilase puhul, ei tohiks autori meelest endas kätkeda indoktrinatsiooni. Indoktrinatsioon tähendab millegi sellise omaks võtmist, mida inimene pole võimeline loogiliselt analüüsima (Haydon, 2009). See leiab aset lapseas, kus toimub käitumismustrite mehaaniline jäljendamine või käskudele tingimusteta allumine (Moschis & Moore, 1979). Seega lähtutakse alljärgnevalt eelkõige mõttest, et enne, kui oodata inimeselt teatud moel toimimist, tuleb inimesel endal esmalt aru saada, mida, miks ja kuidas teha.

Ehkki alljärgnevas käsitletakse sotsialiseerumise kognitiivseid aspekte, väärivad siinkohal sotsialiseerumisest parema arusaamise huvides äramärkimist ka mittekognitiivsed aspektid. Goleman (2007) nimetab üheks selliseks „oskust, mis võimaldab tundlikul meditsiiniõel rahustada nutvat väikelast just selle õige rahustava puudutusega, ilma et ta peaks hetkegi mõtlema, mida teha“ (lk 116).

Oma raamatus *Sotsiaalne intelligentsus* käsitleb Goleman (2007) mitmeid teisigi mittekognitiivseid sotsiaalse elu tahke. Mittekognitiivne on ka näiteks kaastundeinstinkt ehk automaatsed impulsid, mis kinnistavad meie tähelepanu teiste kannatustele ning päästavad meis valla samasuguse hättasattunu tunde ning viivad meid selleni, et püüame hädasolijaid aidata (Goleman, 2007, lk 77-78). Sealsamas möönab autor (Goleman, 2007), et abivajajaid võidakse ka teadlikult ignoreerida (kognitiivne moment – P. S.), kuid sellisel juhul surutakse alla ürgsem, automaatsem impulss kedagi aidata (lk 78).

1.3.1. Mina-kontseptsiooni kujunemine

Ühe olulise sotsialiseerumise aspektina nimetab Berns (2004) inimese mina-kontseptsiooni kui indiviidi ettekujutust oma erilisest ja teistest selgesti eristuvast identiteedist. Tzeng, Neel ja Landis (2001, lk 97) nimetavad mina-kontseptsiooniks enesest mõtlemist viisil, mille tulemuseks on unikaalne arusaam inimese enese-identiteedist sotsiaalses keskkonnas.

Oma tegevuse üle juureldes (reflekteerides) ja sellele hinnangut andes hakkab inimesel tekkima arusaam sellest, kes ta on ning millised on just tema isikule omased eripärad, st kujuneb mina-kontseptsioon, mille üks oluline osa, eriti noorukieas, on see, kuidas inimene on seotud teistega. Väline ehk teistepoolne hindamine peaks aitama õpilasel leida midagi, mille üle uhke olla, aitama inimesel leida iseennast (Tuulik, 2006).

Mina-kontseptsiooni kujunemisel etendavad sotsialiseerimisagentide ehk sotsialiseerijate hulgas olulisimat rolli *tähtsad teised*, kes indiviidi õnnestumiste ja ebaõnnestumiste kohta tagasisidet andes toimivad justkui peeglina (Berns, 2004).

Siinkirjutaja kogemustest tulenevalt võib kinnitada, et kui teistelt saadud tagasisidet interpreteeritakse negatiivselt (nt ka seepärast, et end juba nähakse ebaõnnestujana) või kui see tagasiside ongi pidevalt laitev, saadab inimese edasisi tegevusi ebakindlusepitser, mis omakorda võib tuua kaasa kohanemisprobleeme hilisemas elus.

Mina-kontseptsiooni, indiviidi arusaama enese-identiteedist, mõjutab teadlikkus teistest, samuti mõjutab inimese hinnang enesele temapoolset hinnangut teistele. Samas kultuurikontekstis toimivate enese ja teiste vahelisest suhetest rääkides, saab välja tuua kaks omavahel võistlevat fenomenoloogilist vaatepunkti:

1. enesehinnangu teooria (*self-esteem theory*) ütleb, et mida kõrgemalt indiviid hindab iseennast, seda madalam kaldub olema tema hinnang teistele;
2. eneseterviklikkuse teooria (*self-consistency theory*) aga väidab, et indiviidi mina-kontseptsioon ning hinnangud teistele on omavahel kooskõlas – samal tasemel kõrged või madalad (Tzeng et al, 2001, lk 98).

Kokkuvõtlikumalt öeldes võib kinnitada, et indiviidi mina-kontseptsiooni kujunemist ei saa vaadelda lahus sotsiaalsest kontekstist – suhetes teistega kujuneb inimesel arusaam ja hinnang iseenda kohta, mis omakorda mõjutab indiviidi hinnangut teistele.

1.3.2. Väärtuste teadvustamine

Küsimus pole üldse mitte selles, kas moraali puudutavat õpetada, vaid kuidas õpetada (Kohlberg, 1980, lk19). Tegutsemisprintsipiidest ja ühiskondlikest reeglitest ei saa kõneleda enne, kui pole lähemalt puudutanud väärtuste temaatikat.

Väärtused on indiviidi jaoks ihaldusväärsed omadused (*qualities*) või tõekspidamised (*beliefs*) (Berns, 2004). Pojman (2005) käsitleb väärtusi kui tegutsemisprintsipi aluseid, mille näideteks on elu, vabadus, privaatsus, armastus jne. Sealjuures selgitab ta (Pojman, 2005), et näiteks väärtusest „elu“ tuleb tegutsemisprintsipid „edenda ja kaitse elu“ ning „sina ei pea mitte tapma“.

Objekte ja nähtuseid saab väärtustada väga paljudelt alustelt. Mõnel juhul isegi sõltumatult selle eksistentsist, näiteks visuaalselt kadunud kunstiteost võidakse väärtustada pelgalt säilinud kirjelduste põhjal, nagu osutab Järvik (2005). Sotsialiseerumise seisukohalt on aga oluline keskenduda neile väärtustele, mis määravad inimese käitumist. Kuigi vooruseetika kontekstis võib küsida, kas miski on väärtuslik tema enese pärast või seepärast, et me seda soovime, siis üldjuhul inimese kõlbelisest ja sotsiaalsest arengust rääkides seostatakse väärtusi inimese käitumisega. Nii ütleb Sutrop (2006), et „väärtused on meie soovide objektid ja nad juhivad meie toimimist“ (lk 2).

Et mingisuguseid väärtusi omaks võtta, tuleb neid kõigepealt teadvustada. Mõlemad saavad aga aset leida alles peale mingi grupi poolt väärtustatavaga kokku puutumist. Sotsialiseerumise definitsioonides (nt Auväärt et al, 1999) on nimetatud indiviidi poolt väärtuste süsteemi omandamist, mis aitab tal olla sotsiaalse koosluse täieõiguslik liige.

Väärtuste teadvustamisel on abiks ratsionalistliku kõlbluskasvatuse ühe meetodina väärtuste selitamine – refleksiooni teel indiviidi jaoks oluliste väärtuste välja selgitamine. Kuigi kõlbluskasvatus väärtuste selitamisenä on seostatav eelkõige New Yorgi Ülikooli haridusprofessori Rathsi'i nimega, on tegu siiski pidevalt areneva hariduslikke väärtusi kirjeldava eelduste kogumiga, mis ei põhine ühel kindlal väljakujunenud filosoofilisel teoorial (Chazan, 2009). Käsitluse lähtealuseks on see, et tänapäevane nooruk elab kiiresti muutuväs ühiskonnas, mis on täis omavahel võistlevaid ja segadusse ajavaid väärtuspärspektiive, mistõttu tuleb noori ärgitada iseseisvalt ja kaalutletult väärtuspluralismi tingimustes orienteeruma. Õppeprotsessis on põhirõhk väärtustamisprotsessil mitte väärtustel endil. Kriitikute peamiseks etteheiteks väärtuste selitamise meetodile on liigne relativism ja moraali mõiste ähmastamine, sest õppetöös lastakse õpilastel lahendada moraalidilemmasid käsi-käes nõ eluliste valikutega (nt milliseid riideid kanda vms). Kui Rathsi'i kritiseeriti seepärast, et ta ületähtsustas noorte õpetamisel kognitiivset aspekti ja jättis tagaplaanile sotsiaalse konteksti, siis käsitluse hilisem edasiarendaja Howard

Kirschenbaum pidas vajalikuks pakkuda välja oma mudeli, mille keskmeks on üksikisiku väärtustamisprotsess just teiste inimeste seas (Chazan, 2009).

Keskendudes väärtuste selitamisele, toob pedagoogikadoktor Tuulik (2006) välja järgmised väärtuste testimise üldtunnustatud kriteeriumid:

- väärtus on inimese valitud,
- valik peab olema vabatahtlik,
- valida peab saama alternatiivide hulgast,
- valik on inimesele kallis,
- valiku on inimene avalikult tunnustanud,
- valik ei ole ühekordne ja juhuslik, vaid regulaarne (lk 22).

Väärtuste selitamise meetodit kasutades tuleb valik teha läbi kriitilise ja analüütilise mõtlemise. Väärtuste teadvustamise seisukohalt tuleb rõhutada, et kooli kui sotsialiseerumise mõjutaja põhiülesanne on pakkuda välja alternatiive (nii ka filosoofia tunnis), sest ainult siis on õpilasel võimalus teadvustada, milline väärtus on just tema jaoks oluline. Samuti on oluline, et õpilasel oleks võimalik selitatud väärtuse järgi sotsiaalses keskkonnas reaalselt tegutseda. Selitamise meetodi pooldajate arvates ongi väärtustamine see, kui väärtustest lähtuvalt regulaarselt ja süstemaatiliselt tegutsetakse (Chazan, 2009). Seega ei piisa moraalse inimese kasvamiseks ainuüksi sellest, kui väärtuste üle arutletakse või neile koolis tähelepanu juhitakse. Kohlberg (1975) püüdis selleks otsedemokraatia abil õpilastele tingimusi luua (sellest põhjalikumalt töö ülejärmises peatükis, kus tuleb juttu indiviidi moraalsest arengust).

Kooli kui õpilase sotsialiseerumise mõjutaja puhul osutub relevantseks see, milline on õpetajapoolne rõhuasetus ühe või teise alternatiivi esitamisel. Kas õpetaja saab ja peab väärtuste üle toimuva diskussiooni juhina jääma täielikult erapooletuks? Selitamise meetodi kohaselt on määrav see, et õpetaja isiklikud väärtused ei pärsiks õpilase väärtustamisprotsessi. See ei tähenda seda, et õpetaja ei tohiks väärtusi omada ja väljendada. Õpetaja on pigem terapeudi või vahendaja rollis, kes vastava küsitlusprotseduuri abil aitab arendada vajalikke oskusi, mille abil saada väärtustavaks inimeseks (Chazan, 2009).

Väärtused on osaliselt seotud eneserefleksioonivõimega (so hinnangu andmine oma tegevusele; sellest allpool põhjalikumalt), sest inimene sotsiaalse olevusena hindab oma tegevust tema ümber valitsevate väärtuste valgel. Väärtusi saab teadvustada ja omaks võtta ka teiste

kogemusi ning eeskuju jälgides (näiteks nii teevad lapsed), andmata alati hinnangut iseenese senisele tegevusele.

1.3.3. Oma tegutsemisprintsipiide sõnastamine

Pojman (2005) nimetab tegutsemisprintsipi inimese „tegutsemist juhtivaiks väärtuste „instantseerijateks“ või „kehastajateks“, sest nad teevad selgeks väärtustes peituva tegevust juhtiva või ettekirjutusliku jõu“ (lk 124). Seega väärtustest tuletatakse tegutsemisprintsipi, mille järgi käituda. Ent kuidas praktilises elus ilmneb väärtuste seotus tegutsemisprintsipiidega?

Tegutsemisprintsipile on iseloomulik normatiivne küsimus *Mida peaksin tegema?* (Pojman, 2005), kuid ometi esineb olukordi, kus ei teata, millisest tegutsemisprintsipist lähtuda ehk mida antud olukorras *peaksin tegema*. Selle olukorra tingib see, kui otsustajal pole päris selge, milline tegutsemisprintsipi aluseks olev väärtus on teisega võrreldes tähtsam, kaalukam. Näiteks olukorras, kus üks inimene väidab, et aborti ei tuleks sooritada, kuna elu väärtus kaalub üles vabaduse ja kehalise puutumatuse, kuid keegi teine võib samas situatsioonis mõelda, et teatud juhtudel kaaluvad kehaline puutumatus ja vabadus üles elu väärtuse (Pojman, 2005). Esitatud näites muudaks olukorda see, kui elu on otsustaja jaoks absoluutväärtus ehk kõige tähtsam, kaalukam väärtus.

Kuna oskus enese jaoks moraaliotsustusi tehes tegutsemisprintsipi sõnastada eeldab vastavate väärtuste omaksvõetust, siis õppeainetel, mille kursuste läbimine on õpilasel aidanud väärtuseid teadvustada, peaks eeldatavasti olema seos tegutsemisprintsipiidega. Töö 3. peatükis selgub, mida näitab selles osas empiirilise materjali analüüs.

Nüüd aga tuleb pilk heita tegutsemisprintsipiide ning ühiskondlike reeglite erinevustele. Konventsionaalne moraal on rajatud sootsiumis kehtivatele reeglitele. Kui reegel on retsept toimimiseks vastavas olukorras, siis tegutsemisprintsipi on pigem universaalse iseloomuga suunised moraaliotsustuste langetamiseks (Kohlberg, 1975). Üheks selliseks pidas Kohlberg (lähtuvalt Kanti kohuse-eetikast) õiglust. Järelikult reeglid (seadused) on need, mis peaksid õigluse esile tooma.

See, miks ikkagi reeglid ühiskonniti erinevad, peab antud loogika järgi tulenema õiglusprintsipi tõlgendamise erinevustest, ent kas sellisel juhul on alust rääkida õiglusprintsipi

universaalsusest? Tähendab ju universaliseeritavus seda, et tegutsemisprintsip peab kehtima kõigi kohta, kes on oluliselt sarnases situatsioonis (Pojman, 2005). Kaldumata siinkohal eetilisse relativismi, on õigustatud küsida, kas koolis tuleks rääkida, et osad väärtused on absoluutväärtused ja mõned tegutsemisprintsipid on kaalukamad kui teised. Lihtne on öelda, et rõhutada tuleks inimsust ja õiglust väärtustavaid tegutsemisprintsipe. Või pidada alati inimest absoluutväärtuseks? Sellistele rõhuasetustele vaatamata on demokraatlike ühiskondi, kus legaalne on nii surmanuhtlus kui ka eutanaasia. Kool peaks õpilasi ennekõike suunama moraali üle arutlema, aitama õpilasel leida iseenese lähtekohad. Seda pooldab ratsionalistlik kõlbluskasvatus, millele alljärgnevalt keskendutakse.

1.3.4. Ühiskondlike reeglite mõistmine ning sotsiaalne konstruktiivsus

Erinevatel rahvastel ja kultuuridel on määratletud reeglid, mis reguleerivad inimese ja ümbritseva suhteid. Iga üksik tõekspidamine või kultuuri norm eraldivõetuna ei tarvitse meile öelda midagi väärtusmaailma kui terviku kohta. Seepärast kasutab Raud (1989) siin eetikamudeli mõistet. Kui pidada eetika valda kuuluvaks lisaks reeglitele ka seaduseid ning kujutelmi, mis reguleerivad inimese, maailma ja ühiskonna omavahelisi suhteid, siis tuleb eetikamudeli all mõista nende abstraheritud tuuma (Raud, 1989, lk 938). Mudeli toimimismehhanismiks nimetab autor aga selle mõju üksikisikule – seda, kuidas ta korraldab käitumist, milliseid mõttekäike soodustab või keelab (Raud, 1989, lk 939).

Teoses *Suur Vapustus* reeglite väärtusest kõneldes esitab Fukuyama (2001) järgmise tõsiasja: „kõlbelised väärtused ja ühiskondlikud reeglid ei ole sugugi isiklikele valikutele meelevaldselt seatud piirangud, vaid mis tahes koostöö vältimatu eeltingimus“ (lk 26). Fagan & Tyler (2005) kinnitavad, et ühiskondlike reeglite aktsepteerimisel on sotsialiseerumisprotsessis kahtlemata keskne koht. Esitatud seisukohtadega tuleb nõustuda. Kuid kuidas moraaliotsusteni jõutakse?

Kohlberg, kes, inspireerituna Dewey ja Piaget käsitlestest, uuris indiviidi moraalsel-kognitiivset arengut, tõi välja kuus kvalitatiivselt erinevat arenguastet. Võttes lühidalt kokku tema arusaama, saab öelda, et kui lapseas inimene kuuletub käsule reegleid täita (omamata veel võimet argumenteerida reeglite sobivuse üle), siis mõtlemise arenedes hakkab ta arutama reeglite ja sotsiaalse korra omavahelise kokkusobivuse üle ja kui ratsionaalsed kaalutlused nõuavad, siis

tuleb reegleid ka muuta (Kohlberg, 1973). Kõrgemale astmele jõudmist saab toetada ratsionalistliku kõlbluskasvatusega, mille õpetamismeetodiks on moraalidilemmade üle arutlemine ja neile lahenduste leidmine.

Taolise lähenemise sisemise loogika järgi on kõrgemal astmel toimuv moraaliarutlus parem, sest võimaldab sidusamalt lahendada sotsiaalseid probleeme (Narvaez, 2009, lk 321). Mõnevõrra üllatav on selles aspektis Kohlbergi käsitluse üldistav iseloom. Nimelt sedastab ta, et madalamalt astmelt kõrgemale liikumine on omane kõikidele kultuuridele (Kohlberg, 1975). Siiski on mitmete loodusrahvaste elus täheldatav asjaolu, et kogukonna traditsioonid ja reeglid kuuluvad vaieldamatult täitmisele. Austus sotsiaalsete reeglite suhtes on sel juhul primaarne moraalne standard (Russell, 2009). Seetõttu on alust arvata, et moraalsuse sisu panevad paika vastava kultuuri ajaloos välja kujunenud normid. See asjaolu sundis mõnda aega hiljem ka Kohlbergi ennast oma moraalse arengu käsitluses mööndusi tegema ja tõdema, et Türgi vähemarenenud külakultuurides (kus ta ka uuringuid läbi viis) polnud võimalik kohata säärast moraalset-intellektuaalset arenguastet kui kõrgelt arenenud urbanistlikes ühiskondades (Russell, 2009). Kuid teiste kultuuride hindamisel ühe või mitme aspekti osas on määravaima tähtsusega siiski hindaja enese taustsüsteem või lähtealus. Urbanistliku ühiskonna esindajatel, kes teistest kultuurides sagedamini kipuvad lahterdusi tegema, milles on teatav „süü“ just ratsionaalse arutluse kõrgel tasemel ehk teaduste huvil kõike ja kõiki uurida, on raske leida sõltumatut alust teiste eetika- ja mõtlemissüsteemide hindamiseks. Tuleb tõdeda, et enamik eetikamudeleid lähtub ebasoovitavate tegude piiritlemisest ning üleastumise ja karistuse suhtest (Raud, 1989, lk 939). Ning isegi kui neis puuduks ratsionaalne arutlus reeglite tarvilikkuse üle, on kõigis eetikamudelites olemas teatav sisemine loogika. Neile tuleks läheneda aga ennekõike nende endi reegleid arvestades, sest kultuuris pole paraku midagi üleliigset, iga tema element ütleb midagi vähemalt osa tema kandjate kohta (Raud, 1989, lk 939).

Tähtis on veel osutada sellelegi, et Kohlbergi kohaselt areneb koos moraalse-kognitiivse arenguga inimese autonoomsus. Tema enese sõnadega: „Autonoomia pole kaasasündinud nähtus, vaid see areneb, autonoomsete otsustuste aste saabub alles pärast konventsionaalset (see on Kohlbergi järgi moraalse arengu etapp, kus arutlustes lähtutakse arusaamadest, mis toetavad ühiskondlikke tavasid – P. S.)“ (Kohlberg, 1975, lk 47). Kooli ülesanne on esmalt stimuleerida inimese jõudmist grupi reeglitest arusaamisele ja seejärel iseseisvale võimele luua norme, st jõuda moraaliotsustusteni läbi refleksiooni (Kohlberg, 1975).

Kohlberg arendas välja õiglase kogukonna teooria, sest jõudis tõdemusele, et kuigi loogilise arutlemise võime on küll vajalik, pole see siiski piisav – tõeline moraalne areng sünnib sotsiaalse reaalsuse tajumise võime ja sotsiaalse kogemuse integreerimise edenemisest (Russell, 2009). Õiglase kogukonna mudeli välja töötamiseks viis ta erinevates keskkoolides koos oma abilistega läbi mitmeid uuringuid. 1974. aastal alustatud nelja keskkooli uuringul-eksperimendil Bostonis ja Pittsburgis oli kaks eesmärki: esmalt integreerida moraali üle arutlemist erinevatesse õppeainetesse (inglise keeles, ühiskonnaõpetus jne) formaalse õppekava raames, teiseks eesmärgiks oli aga luua õiglase kogukonna kool (mitteformaalse õppekava põhjal) uuritava üldharidusliku keskkooli sees (Kohlberg, 1975). Kui ta varem oli võtnud fookusesse üksikisiku ja tema moraaliotsustuste tegemise, siis nüüd keskenduti grupele (et arendada kogukonnatunnet) ning koolis toimuvate moraaliarutluste keskmeks said tegelikust elust pärit dilemmad. Ei tahetud mitte üksnes edendada moraaliarutlust, vaid mõjutada ka õpilaste teguviise. Siinkohal sai tähtsaimaks institutsiooniks otsedemokraatia põhimõtetel toimiv ja õigluse universaalsest printsiibist lähtuv kogukonna-koosolek – grupiliikmed kehtestasid läbi moraaliarutluse kõigi asjaosalistega seotud reeglid ja teguviisid ning ka selle, mida teha korra rikkumisel. Just otsedemokraatia näitas rohkem kui ükski teine meetod võimaluste mitmekesisust oma rolli leidmisel ning õiglustunde arendamisel kogukonnas (Kohlberg, 1975).

Õiglase kogukonna teooria rakendamine andis küll alguses häid tulemusi (nt vähenes koolides varastamine, kuna otsustati, et vargused hüvitatakse kollektiivselt), kuid lõppkokkuvõttes kukkus läbi. Seetõttu on Kohlberg saanud ägeda kriitika osaliseks, kuid olgu siin esitatud paar tema enda selgitust:

1. otsedemokraatia idee ei kuulunud tegelikkuses koolide prioriteetide hulka (peale uurijate lahkumist lõpetasid õpetajad selle meetodi kasutamise);
2. õpilased tüdinesid ise otsustamisest ning pidasid mugavamaks, kui otsustajate rollis oleksid jätkuvalt pedagoogid (Kohlberg, 1975, lk 54).

Kooli jaoks tõeliselt eluliste teemade – narkootikumid, varastamine, rahutused, hindamine – lahkamine ei saa eales olla igav, kui neid tõepoolest õigluse ja austuse printsiibist lähtuvalt käsitletakse, kuid mainitud teemasid välditi koolides seetõttu, et õpilastes elas sügavalt veendumus ja harjumus reeglite üle mitte otsustada (Kohlberg, 1975). Siia saab veel lisada, et osalenud õpetajad pidasid ebaõnnestumise põhjusteks suurt survet järgida formaalset õppekava ning tegelikult ka Kohlbergi mudeli ebarelevantsust (Russell, 2009).

Antud kontekstis tuleks veel küsida, kas näiteks väärtuste selitamine võiks aidata kaasa ühiskondlike reeglite mõistmisele ja neist tulenevalt oma õiguste ja kohustuste teadvustamisele ühiskonna liikmena?

Kirschenbaum (2009) kinnitab, et kui selitamist järjepidevalt kasutada, siis viib see otsuste ja eluviisideni, mis suurema tõenäosusega pakuvad isiklikku rahuldust (st, et meie elu on meile endile väärtuslik), kuid on ka sotsiaalselt konstruktiivsed (lk 143). Kirschenbaum (2009) selgitab veel:

Sotsiaalselt konstruktiivne tähendab siinkohal seda, et inimene tegutseb moel, mis soodustavad selliseid väärtuseid nagu *elu*⁵, *vabadus* (st vabadus, õiglus ja võrdsus) ja *õnn*. Kuigi filosoofid vaidlevad sajandeid selliste sõnade nagu *vabadus*, *õiglus* ja *võrdsus* täpsete tähenduste üle, lepib väärtuste selitamine nende ajutise definitsiooniga, nii nagu see on selgelt välja öeldud Ameerika Ühendriikide õiguste deklaratsioonis (*Bill of Rights*) ja inimõiguste deklaratsioonis. Teistmoodi sõnastades võiks öelda, et sotsiaalselt konstruktiivne olemine tähendab seda, et me suurendame tõenäosust, et teised inimesed elavad elu, mis on väärtuslik *nende* jaoks, kuni nad ei riku sellega teiste inimeste õigusi. (lk 143)

Riikliku õppekava (Põhikooli ja gümnaasiumi ..., §4, 2002) kohaselt on olulisteks väärtusteks inimelu pühadus, vägivallast hoidumine, vabadus, õiglus, ausus, vastutus. Kooli õppe- ja kasvatusesmärgiks on, et õpilane oma valikutes neist juhinduks. Tuginedes esitatud Kirschenbaumi (2009) definitsioonile võib öelda, et sotsiaalselt konstruktiivne tegutsemine soodustab nimetatud väärtuseid, st neist ise juhindudes suurendame tõenäosust, et teised inimesed elavad elu, mis on vägivallata, aus, õiglane jne. Seepärast võib ilma liialdamata rõhutada, et sotsiaalselt konstruktiivne olemine on sotsialiseerumise üks aspektidest. Muidugi eeldab see reeglite vajalikkuse mõistmist. Kuigi väärtuste selitamise meetodile heidetakse ette ülimat väärtusrelativismi, tuleks kriitika tasakaalustamiseks esitatud Kirschenbaumi arusaamast esile tõsta teatud alusdokumentide nimetamist, mis loovad tegelikult raamistiku sotsiaalse koosluse toimimiseks.

On päris selge, et koolis toimuvat väärtustamisprotsessi ja kõlbelist kasvatust ei saa vaadelda lahus ühiskondlikus elus osalemiseks loodud deklaratsioonidest, konventsioonidest ja õigusaktidest (alates riigi konstitutsioonist, selle põhimõtteid järgivast riiklikust õppekavast ja lõpetades konkreetse kooli kodukorraga), kus on sätestatud inimese, kodaniku, lapse, töölise jne õigused ja kohustused. Neid kahte vaadeldakse koos. Õiguste puhul on kaasaegsetes riikides üldjuhul nii, et ühe ühiskonnaliikme õigus toob endaga kaasa kohustuse teisele ühiskonnaliikmele seda õigust teadvustada ja sellele vastavalt toimida. See tähendab, et ühe vabadus (õigus) midagi

⁵ Selles lõigus on tsiteeritud autori esiletõstet.

ühiskonnaliikmena teha sõltub piirangute rakendamisest teistele. Seda tõdes ka – indiviidi ühiskondlikku vabadust analüüsides – 19. sajandi inglise filosoof Mill, kes ütles, et „kõik, mis meie eksistentsi väärtustab, sõltub piirangute rakendamisest teiste inimeste tegudele. Seetõttu on teatud käitumisreeglite kehtestamine vajalik eeskätt seaduste läbi, ja nendes asjades, mis seadustamiseks ei sobi, avaliku arvamuse läbi“ (1996, lk 37).

Arvestades siin peatükis väljatoodut, saab öelda, et väärtustele tuginevaid ühiskondlikke reegleid, mida kehtestatakse kas seaduste läbi, kogukonna koosolekul vms, ei saa koolis käsitleda lahus sotsiaalsest kontekstist, mille efektiivsemaks toimimiseks tuleb reeglite vajalikkust mõista ja seejärel sotsiaalselt konstruktiivselt toimida.

1.3.5. Sotsiaalsete rollide täitmine

Sotsiaalne roll on „käitumisviis, mida oodatakse teatud staatuses olevalt inimeselt (peaminister, direktor, klienditeenindaja, abikaasa, õpilane)“ (Õigussotsioloogia sõnastik, 2008, para 1). Sama sõnastik selgitab, et pole olemas rolle ilma staatusteta ega staatuseid ilma rollideta. Igal isikul on roll, mis on seotud teatud staatusega.

Osad sotsiaalsed rollid omandatakse sünniga (mees/naine, poeg/tütar), teised elu käigus (nt lapsevanem, abikaasa vms). Sugu tuleb tõepoolest käsitleda eraldi sotsiaalse rollina, millele kohast käitumist tuleb õppida, kuid see, mida täpselt kuskil kohaseks peetakse, on ennekõike määratud vastava kultuuri, rahvuskuuluvuse ja religiooni poolt (Berns, 2004). Seetõttu tuleb eristada bioloogilist sugu sotsiaalsest.

Üheks sotsiaalse kompetentsuse tunnuseks on oma tegude tagajärgede teadvustamine (Berns, 2004). Mõistagi saab tagajärgi teadvustada vaid siis, kui neile tähelepanu pöörata. Selitamise meetodi eestkõnelejate (nt Kirschenbaumi) jaoks peab valiku langetamine aset leidma mitte ainult alternatiivide vahel, vaid ka nende tagajärgi arvestades (Chazan, 2009). Seejuures tuleb silmas pidada, et igasugused tagajärjed ilmnevad sotsiaalses kontekstis ning järgnevad valikutele, mille individ on teinud üht või teist sotsiaalset rolli kandes.

Et osaleda sotsiaalses elus, tuleb indiviidil omandada vastava rolliga seotud ühiskonna poolt oodatav (rolliootus) suhtumise ja käitumise miinimum. Ratsionalistlik lähenemine inimese kasvatamisele saab siin abiks olla oma parimal kujul – inimesel tuleb esmalt *aru saada*, mida

temalt oodatakse. Et rolliga seotud tegevusi praktiseerida erinevates olukordades, on tarvilik kooli ja ümbritseva kogukonna tihedat koostööd. Kui kool ei ela isolatsioonis ning kaasab õppe planeerimisel ja läbiviimisel lapsevanemate ning vastavate professionaalide abi, saab aset leida erinevate vanusegruppide omavaheline koostöö, üksteise täiendamine. Kogukonnale baseeruv haridus, milles kool funktsioneerib ressursside keskusena, kohtumispaijana ja õpetamise ala ekspertidest koosneva meeskonnana võiks olla 21. sajandi võrdpilt Aafrika vanasõnale: „Selleks, et last harida, on tarvis tervet küla“ (Wilkins, 2005).

Sotsiaalse rolliga seotud tegevuse või tegevusetuse tagajärgede eest vastutab rollitäitja ise, ent edukamaks rollisoorituseks on mõistagi tarvis vastavat informatsiooni ja sotsiaalset toetust rolli täitmisel, kuna igas inimeses elab tunnustusvajadus. Kui lasteaias mängivad lapsed koos ja täiendavad ning abistavad üksteist, siis koolis, olles õpilase rollis, hakkavad nad omavahel õpetaja tähelepanu eest võistleva (Ginter, 2004). Varane ja liiga range teadmiste keskendumine hindamine, vähene tunnustamine ning pidev teistega võrdlemine muudab õpilase rolli sisseelamise komplitseerituks. Õigupoolest jääb sel juhul sündimata individuaalse arengu ja loomingu ime, sest paremad ei taheta olla mitte iseendast vaid teistest (Jüriado, 2000). Tees, et igaüks peab ise hakkama saama, on ekslik, sest reaalses elus on tarvis sotsiaalseid rolle täites koostööd teha – seda oskust ootavad tööandjad oma töötajatelt, samuti vastastikust usaldamist ja kokkulepetest kinnipidamist, samasugused ootused on perekonnal ja ühiskonnal tervikuna, sedastab Ginter (2004) veendunult.

1.3.6. Enesevalitsemine

Sotsiaalselt kompetentne inimene mitte üksnes ei reflekteeri selle üle, mida ta mõtleb ja teeb, vaid ka selle üle mida ta tunneb. Lühidalt öeldes on enesevalitsemine see, kui teatakse millal ja kuidas end vaos hoida (Myrseth & Fishbach, 2009, lk 247).

Berns'i järgi on enesevalitsemine ehk „inimese võime kontrollida oma impulsse, käitumist ja/või tundeid kuni vastava aja, koha või objekti ilmnemiseni“ (2004, lk 482) üks sotsialiseerumise aspektidest.

Nagu võib järeldada esitatud definitsioonidest, ei saa emotsioonidega seonduvat vaadelda lahus kognitiivsest tasandist, kus toimub millegi vajalikkuse, mõttekuse teadvustamine. Antud

juhul siis selle teadvustamine, et impulsside, käitumise ning tunnete väljendamiseks ei sobi iga ajahetk ega koht, kuna ollakse osa kollektiivist, kus „kogu suhtlusel on emotsionaalne alltekst“ (Goleman, 2007, lk 25).

Kohlbergi kritiseeriti inimese arengust rääkides ratsionaalse poole ületähtsustamisel (st, et moraalse tegutsemise jaoks ei piisa ainuüksi moraaliotsustest) ja sealjuures vähese tähelepanu osutamises emotsionaalsetele aspektidele. Kohlbergi kaitseks saab siin märkida, et sootsiumis pole niikuinii võimalik enda emotsioone seoses teiste käitumisega ette prognoosida, hoopis olulisem on nendega toime tulla. Seepärast tulebki teadvustada emotsioonide ratsionaalset tuuma – neid tuleb mõistuslikult juhtida vastavalt kontekstile. Tuntakse ju psühholoogias ühe võimalusena enesekontrolli kaotanud inimeste abistamiseks kognitiivset teraapiat, kus toimunule püütakse leida mõistuslik vaatepunkt.

Enesevalitsemine on oluline, sest see võimaldab indiviidil sobituda ühiskonda ja tulla toime ühiskonna poolt seatavate piirangute ning võimalustega, kuid see võimaldab ka sotsiaalsel süsteemil enesel sujuvalt toimida ja täita oma funktsiooni, kuna ennast valitsevad individid kuuletuvad ühiskonna reeglitele ja täidavad oma rolli selles (Baumeister & Alquist, 2009, lk 117).

Seega võib ennekõike meeleoludest või hetkeimpulssidest ajendatud kommunikeerumine kaasa tuua sotsiaalse konflikti. Siiski tuleb märkida, et mõnikord võib enesevalitsemine kui mõistuslik käitumise ja tunnete kontrollimine osutuda keeruliseks. Näiteks siis, kui süütunne, mis on üks tugevamaid moraalseid emotsioone, suunab indiviidi käitumist rohkem, kui miski muu. Või ka sel juhul, kui meid nakatatakse negatiivsete emotsioonidega lihtsalt seetõttu, et sattusime olema valel ajal vales kohas (Goleman, 2007, lk 25). Ent just seda, et tullakse toime erinevate väliste tingimustega, sotsiaalne elu individidelt nõuabki (Baumeister & Alquist, 2009, lk 117).

1.3.7. Osalus

Sageli ülistatakse demokraatiat kui parimat võimalikku moodust ühiskonda puudutavate otsuste tegemisel ja vaatamata sellele, et elatakse ühes kogukonnas, mille heaolu selle kõige üldisemas mõttes on kogukonna liikmetele oluline, näib demokraatia puhul suhteliselt vähehäiriv olevat tõik, et vähemus peab vastu tahtmist alluma enamuse tehtud otsustele. Kas poleks mõistlik

leida ühiskonnaliikmete soovide ühisosa ja sealt pinnalt läbi kogukonna-koosoleku otsuseid langetada?

Rahulolematus nii demokraatiaga kui ka tänases üldhariduskoolis toimuvaga nii õppetöö kui juhtimise tasandil, on pannud haridusteadlasi kõnelema osaluse vajalikkusest. Osalus tähendab kogukonda puudutavate otsuste tegemist selliselt, et kõik selle liikmed saavad otsuste tegemisel kaasa rääkida. Erinevalt osalusdemokraatiast saavad osaluse puhul otsuse tegijad neid ka ise ellu viia, õigupoolest on otsustajad ja teostajad samad isikud (Ginter, 2004). Esmalt tuleb aga selgeks teha, mis on koostöö eesmärk, millised protsessid tuleb käivitada, et inimesed näeksid koostöö tarvilikkust, mil määral saab arvestada vastastikuse toetusega, kas osalejatel jätkub piisavalt võimeid konstruktiivsete otsuste langetamiseks ning nende elluviimiseks (Munt, 2002).

Miks on osalus hariduses tähtis? Kui erinevad kooliga seotud osapooled saavad otsuste tegemisel kaasa rääkida, siis avaldub enim iga osaleja vaimne potentsiaal, loovus ja valmisolek oma teadmisi teistele jagada, suureneb usaldus, vastastikune toetus ja julgus koostööd teha (Heinla, Ojap, Kapten, Luts, 2004). Ginter (2004) on veendunud, et kool võiks olla ühiskonnas osaluse mudeliks, „kus õpilased näevad, kuidas õpetajad, lapsevanemad jt osalevad aktiivselt koolielus, nende arvamusega arvestatakse ning õpilased saavad ka ise positiivse kogemuse osalemisest ja nende arvamuse arvestamisest” (lk 4). Kuna ühiskonnas tehakse sageli valikuid koos teistega, siis on vaja õppida oma eelistusi põhjendama ja kogukonna liikmete ees kaitsma, osates oma eelistuste kasuks argumente leida (Sutrop, 2009, lk 57).

Kokkuvõtvalt – sotsiaalses elus osalemiseks on tarvis, et õpilase arvamusel kogukonna liikmena oleks kaalu. Kool, kellel on määrav osa kogukonna identiteedist, peaks seda võimaldama. Olgu selleks siis õppetöö kvaliteedi parendamiseks korraldatud ümarlaud, ühise kooliekskursiooni planeerimine või hoopis töötalgud.

Lisaks osavõtlikkusele, koostöösoovile, enesemääramisele ja tolerantsusele⁶ on osaluse üheks (ehk kõige olulisemaks) eelduseks sotsiaalne kapital⁷, milleta ei sünni efektiivset koostööd mitte ühelgi ühiskonnaelu tasandil. Alates perekonnast ja lõpetades rahvusvaheliste organisatsioonidega.

⁶ Käesoleva töö autor käsitleb tolerantsust inimeste vahelise koostöö eeldusena ühiskonnas. Kuna tolerantsusel on kindel koht ka filosoofia õpetamise eesmärkide seas, siis sellest põhjalikumalt töö järgmises osas.

⁷ See on koostöö traditsioonid, oskused ning usaldus ühiskonnas (Haridusterminoloogia sõnastik, 2009). Üks olulisemaid aspekte on Putnami (2008) käsitluses just usaldus, millest tuleb juttu järgmises peatükis.

1.3.8. Usalduse olulisuse teadvustamine koostöö seisukohalt

Usalduse temaatika pälvib tähelepanu Putnami ja Fukuyama käsitlustes, kus keskse teesina rõhutatakse, et tõhusaim inimeste vaheline koostöö saab aset leida eelkõige tänu vastastikusele usaldusele. Fukuyama ütleb, et „usaldus on nagu määre, mis muudab iga rühma ja organisatsiooni töö tõhusamaks“ (2001, lk 28). Kuidas on lood usaldusega koolis, ühiskonna mikromodelis?

Tallinna Ülikooli teadlaste poolt läbiviidud uuringu *Kool kui õpilaste arengukeskkond ja õpilaste toimetulek* tulemustele tuginedes kinnitab Sarv (2006), et Eesti koolis on tuntav usalduse defitsiit, sest 67 kooli 3838 küsitletud õpilasest (7., 9. ja 12 klassist) väitis vaid 5,5%, et enamik nende kooli õpetajatest väärrib usaldust, tervelt kolmandikul õpilastest pole koolis ühtki usaldusväärset õpetajat ning teisel kolmandikul on kõigest üksainus usaldusväärne õpetaja. Probleem on tõsine ja märksa laiem, kui esmapilgul tundub, “sest ka õpetajat ennast ei usalda paljudes küsimustes, ka õpetaja ise pole autonoomne professionaal, vaid pigem kontrollimise objekt (järelevalve, aruandlusdokumendid, hindamiseeskirjad jms)” (Sarv, 2006, lk 23).

Kui räägitakse usaldusest, inimeste vahelistest suhete võrgustikest ja koostöövormidest, kasutatakse eri valdkondade (nt majandus, sotsioloogia, pedagoogika) teadlaste poolt mõistet *sotsiaalne kapital*, millele nüüd lähemalt keskendutaksegi.

Esmakordselt kasutati seda mõistet Ameerikas Lõuna Virginia maakoolide riikliku inspektori Judson Hanifani poolt 1916. aastal (Haridustermینoloogia sõnastik, 2009). Tema selgitas selle mõiste kaudu seda, millist rolli mängib mingi kogukonna aktiivsus kooli edukuses. Sarnaselt Hanifaniga rõhutas eelmise sajandi lõpus hariduse sotsiaalset konteksti sotsioloog Coleman ning umbes samal ajal, so 1980ndatel, pööras kuulus prantsuse sotsiaalteoreetik Bourdieu suurt tähelepanu sotsiaalsetes võrgustikes peituvatele ühiskondlikele ja majanduslikele ressurssidele (Putnam, 2008).

Kaasajal on sotsiaalse kapitali mõiste selgitamisel suured teened Harvardi ülikooli halduspoliitika professor Putnamil, kes laialdast tähelepanu pälvinud ning ääretult andmeküllases 2000. aastal ilmunud teoses *Üksi keeglisalis* kaardistab Ameerika Ühendriikide kahe viimase põlvkonna vältel toimunud allakäigu ja taassünni inimeste omavahelises läbikäimises.

Sotsiaalne kapital, so sotsiaalsed võrgustikud ja vastastikuse seotuse normid, osutab – nii nagu materiaalne- ja inimkapital vastavalt vahenditele ning väljaõppele – ühiskondlikest võrgustikest

tulenevale vastastikusele seotusele ja usaldusele; teisisõnu on sotsiaalne kapital usalduslike suhete võrgustik ühiskonnas (Putnam, 2008).

Arutledes sotsiaalse kapitali olulisuse üle kinnitab Field (2003) teoses *Social Capital*, et suhteid luues ja hoides suudavad inimesed koos töötada ja saavutada seda, mida nad üksi ei saavutaks või saavutaksid läbi suurte raskuste (lk 1). Väljendades sama mõtet vana briti ütluse sõnadega “pole oluline mitte see, mida sa tead, vaid keda sa tunned” (Field, 2003, lk 44).

Kuna sotsiaalset kapitali, nii nagu üldse igasugust kapitali, saab kasutada ka antisotsiaalsetel eesmärkidel, on Putnami (2008) arvates oluline küsida, “mismoodi saaks sotsiaalse kapitali positiivseid järelmeid vastastikust toetust, koostööd, usaldust ja institutsioonide töö tõhustumist – suurendada ja negatiivseid ilminguid – sektantlust, etnotsentrismi ja korruptsiooni – vähendada” (lk 20). Et seda teha, osundab Putman sealsamas (lk 20-21) mitmesugustele sotsiaalse kapitali vormidele:

- korduvad, intensiivsed ja mitmekihilised võrgustikud (nt tehase töölised, kes kogunevad igal reedel pärast tööd kõrtsi ning näevad üksteist ka pühapäevahommikul jumalateenistusel);
- episoodilised, ühekihilised ja anonüümsed (nt pooltuttav nägu kohaliku toidupoe kassajärjekorras);
- formaalse ülesehitusega regulaarseid koosolekuid pidavad võrgustikud, mis on ametlikult registreeritud, neil on olemas oma põhikiri ning nad kuuluvad riiklikku katuseorganisatsiooni (nt Õpetajate Assotsiatsioon);
- mitteformaalsed (nt koos korvpalli mängiv seltskond);

lisaks neile on veel mitmeid nii era- kui ka avalike huvide eest seisvaid sotsiaalse kapitali vorme (nt bridžiklubid, Rotary klubid).

Loetletud ja ka kõikvõimalikud muud sotsiaalse kapitali vormid saavad toimida tänu vastastikusele koostööle ja toetusele, mis omakorda eeldab usaldust, mida tegelikult võib märgata ka äärmuslike usugruppide või ka näiteks terroristlike rühmituste puhul, ent need on kooslused, mis oma sektantliku iseloomu tõttu õhnestavad ühiskonna kui terviku sotsiaalset kapitali. Kui Putnam tundis muret eelmise sajandi viimaste kümnendite Ameerika ühiskonnas toimuva pärast, kus üha suurenevad immigrantlikud kogukonnad pole kuigi alati loobuma emamaalt kaasa toodud väärtustest, siis ka Euroopa kultuuriruumis asuva Eesti puhul on viimaste aastate osas täheldatud käsi-käes usaldamatusega süvenevat individualismi kui väga negatiivset ilmingut. Ent

mis siis ikkagi on peamised põhjused, miks kaasaja lääne ühiskondades sotsiaalne kapital laguneb ja ühiskonda liitev meie-tunne muutub hapraks?

Otsides esitatud küsimusele vastust, selgitab Ehala (2007), et sotsiaalse kapitali kahanemine on seotud eelkõige ühiskonna ühtse väärtussüsteemi lagunemisega, mille on tinginud järgmised tegurid:

1. ühiskonnas valitsev individualism, mis ühelt poolt tähendab ju indiviidi õigust olla eripärane, kuid teisalt kutsub esile pideva vähemuste esilekerkimise (nt homoseksuaalid) ning näib juurutavat arusaama, et mida rohkem normist hälbiva praktika aktivistid oma õiguste eest seisavad, seda enam võivad nad saada aktsepteeritud;
2. multikultuurilisus, erinevate väärtussüsteemidega etniliste gruppide tegutsemine, mis muudab kogu ühiskonda ühendava meie-tunde väga õhukeseks.

Individualistlikes kultuurides on individualismi negatiivsele poolele vaatamata sotsiaalse kapitali tase ometi kõrgem kui kollektivistlikes, ühiskondades, kus inimese vabadused on allutatud kollektiivi eesmärkidele. Seda kinnitavad kollektivismiuurijad Allik ja Realo (2004), kes kõrvutasid Ameerika Ühendriikide individualismi ja kollektivismi seost sotsiaalse kapitaliga 42 riigi (Eesti, Soome, Rootsi, Taani jne) omaga; selgus, et kõrge sotsiaalse kapitali tasemega USA (kõrge kodanikuaktiivsus, sõpradega aja veetmine, inimeste usaldamine) osutus ühiskonna kui terviku mõttes individualistlikuks, mis tähendab seda, et inimesed eelistavad elada üksinda, olla üksikettevõtjad, vältida kuulumist religioossetesse ühendustesse, või teisisõnu - tegu on inimestega, kes on võimelised looma ja hoidma tugevat sotsiaalset suhete võrgustikku, mis tugineb vabatahtlikule koostööle ja vastastikusele usaldusele (Allik & Realo, 2004).

1.4. Kokkuvõte

Sotsialiseerumine on indiviidi ja sotsiaalse koosluse vaheline protsess. Inimene annab end ümbritseva ühiskonna poolt oluliseks peetavate väärtuste põhjal oma tegevusele hinnangu ning tuletab neist tegutsemisprintsüübid edukamaks ühiskondlikus elus osalemiseks. Sotsiaalne elu nõuab inimeselt oskust nii täita oma sotsiaalseid rolle kui ka teha teiste ühiskonda kuuluvate individidega koostööd, mis omakorda nõuab inimeselt tolerantsust, usaldust, võimet ennast valitseda, ühiskondlike reeglite vajalikkuse mõistmist ning sotsiaalset konstruktiivsust.

Muutuvate ühiskondlike olude keskel on indiviidil otsuste langetamisel abiks ratsionaalne mõtlemine.

Kuna sotsialiseerumine on äärmiselt mitmetahuline nähtus, siis ei pretendeerita antud töös selle tervikkäsitlusele, vaid vaadeldakse selliseid sotsialiseerumise aspekte, millel on kokkupuude koolis toimuva õppetööga, eelkõige filosoofia õpetamise eesmärkidega, mis on töö järgmise osa teema. Nende kõrvutamisel tuletatakse küsimused uuringus osalenud õpilastele. Küsimuste koostamisel on autor arvestanud sellega, et seal kajastuksid kõik töös vaadeldud sotsialiseerumise aspektid ja filosoofia õpetamise eesmärgid.

2. Filosoofia õpetamine ja selle eesmärgid

Käesolevas peatükis püüab autor filosoofia kui õppeainega seonduvast parema ülevaate andmise huvides esmalt kaardistada aine seisu Eesti koolis ning diskuteerida selle üle, kas ja kuidas on võimalik filosoofiat õpetada. Seejärel juhitakse lugeja tähelepanu filosoofia õpetamise eesmärkidele.

2.1. Pilguheit filosoofiale kui gümnaasiumi õppeainele Eesti koolis

1980. aastate keskel ei õpetatud filosoofiat eraldi õppeainena ei üldhariduskoolides ega üheski Eesti kõrgkoolis. Aastal 1987 võttis õpetajate kongress suuna õppeainete sisu uuendamisele, mistõttu tehti algust uute õppeprogrammide koostamisega (Oja, 2006). Et ühiskonnaõpetus oli nõukogude ajal teistest ainetest ideologiseeritum, siis eelistasid mitmed koolid kuni uue ühiskonnaõpetuse ainesisu valmimiseni õpetada filosoofia ajalugu (Oja, 2006).

Kuigi toonaste gümnaasiumihariduse reformijate seas polnud piisavalt kompetentseid ametnikke, said ärksamad koolijuhid aru filosoofia kui õppeaine vajalikkusest klassikalises gümnaasiumihariduses (Luks, 2005) – 1990. aastate algul õpetatigi filosoofiat mõnes koolis valikainena. Samal ajal, so 1991. aastal, ilmus Graubergi ja Kivinurga *Maailm, tõde, vabadus*, mis on esimene üldhariduskoolidele mõeldud eestikeelne filosoofiaõpik.

Vaatamata sellele, et filosoofia näol oli tegu uudse õppeainega, saabus 1996. aastal ootamatu „kuldaeg“ – filosoofia leidis koha riiklikus õppekavas 35-tunnise kursusena kohustuslike ainete nimekirjas (Luks, 2005).

Järgmise, 2002. aastal vastuvõetud riikliku õppekava kohaselt, ei olnud filosoofia enam kohustuslik õppeaine. Peamiseks põhjenduseks toodi pädevate õpetajate vähesust (Oja, 2006). Kuigi uues riiklikus õppekavas ei eksisteerinud eraldi valikainete loendit ja ainekavasid, jäi filosoofia õppeainena osades koolides alles ning õpetamist jätkati valikainena. Täpsemalt öeldes tekkis olukord, kus koolid said ise otsustada, kas pakkuda õpilastele erinevaid valikaineid või määrata, milliseid valikaineid oma koolis õpetada. Viimase variandi korral on valikained konkreetse kooli õpilastele tegelikult kohustuslikud. Nii on see ka käesoleva töö autori õpilaste jaoks olnud. Sellises olukorras on saanud filosoofiaõpetajad aine õpetamiseks hoopis vabamad

käed, sest valikainete väljatöötamine oli kooli enda teha ja koolis, kus puudus filosoofiline kompetents, ainet lihtsalt ei hakatud õpetama (Luks, 2005).

Käesoleval ajal on ettevalmistusperioodi läbinud uus riiklik õppekava. Viimaseid arenguid arvestades saab filosoofia tõenäoliselt sotsiaaalainete blokis kaks kursust, kuid eraldi õppeaine staatust koos üldprintsipi sisaldava ainekavaga ei teki. Kas ja kuidas sellisel juhul jätkata õpetajakoolitust ning õppematerjalide arendust, on omaette küsimus.

Taolisel heitlikul olukorral on ka sügavamad põhjused kui vaid kvalifitseeritud filosoofiaõpetajate vähesus või õppekavaarenduse muutlikkus, nagu tõdeb Põder (2009). Kuna filosoofia uurimisala üldisus võimaldab õppeainelt oodata peaaegu mida iganes, nt eluteeliste valikute tegemine, iseseisva mõtlemise julgustamine, kultuuri- ja mõtteloo tutvustamine vms, siis filosoofia heitlikkus tuleneb arvatavasti sellest, et ainekavaarendajad, koolijuhid ega ka mitte filosoofiaõpetajad anna endale täielikult aru, mida peaks filosoofia õppeainena õpilasele pakkuma (Põder, 2009). Sealsamas osutab Põder, et praktikas poleks kusagilt võtta õpetajaid, „kes oleksid ühtaegu filosoofia ajaloo eksperdid ja hingeekarjased, arvamusliidrid ja laia silmaringiga eriteaduste spetsialistid“ (Põder, 2009, lk 8). Samuti nimetab autor ühe valupunktina, et selliste filosoofia õpetamise eesmärkide jaoks puudub Eestis ikka veel vastav õppemetoodika, mille põhjusteks on filosoofiaõpetajate metoodilises töös mitteosalemine või siis ülikoolide õppejõudude ja kraadiõppe üliõpilaste ebapiisavad teadmised ning kogemused gümnaasiumididaktikast (Põder, 2009).

Metoodikale juhib tähelepanu ka Ristikivi (2006). Kogumikus *Filosoofia õpetamisest* avaldab ta veendumust, et ebapiisav tegelemine metoodilise küljega on põhjuseks, miks filosoofia on kohustusliku ainaena läbi kukkunud. Samas osutab ta (Ristikivi, 2006), et see on mõistetav, kuna aine õpetamise traditsioon on Eestis lühiajaline ning metoodika väljatöötamine nõuab aastatepikkust praktikat.

Siinkirjutaja arvates on mainitud kogumiku avaldamine üks esimesi samme selles suunas, kuidas pakkuda metoodiliste nõuannete näol tuge teistele tegevõpetajatele, sest ei piisa ainuüksi sellest, kui klassi ees seisab laialdaste teadmistega õpetaja, „kõige olulisem on õpilases huvi tekitada, seda suunata ja juhendada“ (Ristikivi, 2006, lk 6).

2.2. Filosoofia õpetamise võimalikkusest

Filosoofia ainekavade arendus ja kas või näiteks metoodiliste näpunäidetega kogumike avaldamine peab lähtuma eeldusest, et filosoofiat saab õpetada. Vähemalt teatud ulatuses. Ent mida siis õpetada, kui õpetada filosoofiat? Teisisõnu – kas me peaksime enne õpetama asumist määratlema, mis filosoofia üleüldse on? See, „mis filosoofia on ja mille jaoks ta on, on üks kõige fundamentaalsemaid filosoofilisi küsimusi“ (Kotkavirta, 1995, lk 107).

Matjus (1997), toetudes Heideggeri vaadetele, arutleb artiklis *Filosoofia võimus ja võimutus* filosoofia sügavama loomuse üle. Ta juhib lugeja tähelepanu filosoofia algupärasse, filosoofia-eelsele mõtlemisele enne Sokratest, mil muistseid kreeklasi pani imestama see (ainuline olemine), mis kõige oleva ühtseks tervikuks seob, ent olev olemine oli imestusväärseim (Matjus, 1997). Imestusväärseima poole püüdlemist kutsubki Matjus (1997) filosoofiaks. Veel räägib autor sellest, et filosoofia pole teadus, kuna ei saa oma loomuse tõttu alluda teaduste arenemise seaduspärasustele, näiteks püstitada endale progressiivsemaid lahendusi taotledes igaks aastaks uusi ülesandeid, mis teeb filosoofiast teatavas mõttes ajakohatu valdkonna (Matjus, 1997). Pidades silmas filosoofia lagunemise läbi iseseisvunud eriteadusi ja nende arengut, on loomulik, et filosoofia mõiste ähmastub üha enam ning muutub aina uute vaidluste teemaks (Luks, 2000; Matjus, 1997). Seepärast nimetab Luks (2000) ka filosoofia õpetamist gümnaasiumis üheks ähmastunud filosoofiaga tegelemise viisiks.

Alljärgnevalt ongi filosoofia all silmas peetud üldjuhul gümnaasiumi õppeainet (va eraldi täpsustatud juhud), mitte nimetatud algupärast, vanakreekalikku lähtealust. Filosoofia mõiste metafüüsika võtmes määratlemine õppe- ja ainekavades arvatavasti süvendaks õppeaine nõ vaeslapse rolli veelgi enam, kuna siit lähtuvalt oleks ka õppesisu-, eesmärkide ja tegevuste lahtikirjutamine äärmiselt keerukas ettevõtmine ning üldsus ei saaks aru, mis filosoofia on ja mida sellega taotletakse. Pealegi defineeritakse metafüüsikat (olemisõpetus) kui ühte kolmest traditsioonilisest filosoofia valdkonnast, nagu seda teeb Meos (1998) gümnaasiumi filosoofiaõpiku sissejuhatuses, mis omakorda võib terminoloogilist segadust suurendada.

Nagu ülal viidatud, on filosoofiale kui distsipliinile ja sealt tulenevalt ka gümnaasiumi õppeainele iseloomulik uurimisala üldisus. Ajakirja *The Philosopher* peatoimetaja Cohen, kes on tuntud kui probleemikeskse filosoofiaõpetuse propageerija, määratleb filosoofiat nõnda: „Filosoofia on protsess, milles teadmised tõe, headuse ja ilu kohta antakse olemuslikeina edasi

õpetajalt õpilasele.“ (Cohen, 2007, para 1). Taolise laialivalguvuse tõttu pole välistatud olukord, kus filosoofia pähe, olgu õppeaine kohustuslik või mitte, võidakse tõepoolest õpetada mida iganes.

Säärases segaduses aitab pisutki selgust luua see, kui pidada õppeaine *filosoofia* all silmas filosoofia *tegemist*, filosofeerimist⁸, st meil pole tarvidust vaadelda üksteisest eraldiseisvatena *filosoofia õpetamist* ja *filosoofia tegemist*. Nii talitab Caldwell (1995), kes juurdleb järgmiselt: „Ma arvan, et see, mida me filosofeerides teeme, *on* (tsiteeritud autori esiletõste – P.S.) teoretiseerimine ning teoretiseerimine filosoofia üle ongi iseenesest filosofeerimine. On tarvis näidata, et filosoofia õpetamine on teatud filosofeerimise viise ... „ (lk 25). Seega õpetamine ise ongi filosofeerimine. Teisisõnu – parim filosoofia õpetamise praktika on see, kui õpilased on kaasatud filosoofia *tegemisse*, mis otseloomulikult eeldab seda, et õpetaja ka ise *teeb* filosoofiat, st filosofeerib (Caldwell, 1995).

Kui filosoofia oli riiklikus õppekavas kohustuslik, siis, vaatamata kõikidele hädadele, *pidi* filosoofiat õpetama. Filosoofiakaugele inimesele võis aga taoline olukord eriti kentsakana näida (ja tekitada muljet, et see õppeaine tegeleb kõige ja samas mitte millegagi), sest nii mõneski koolis ei peetud ainekavast kinni – „selle asemel jagas nt kooli direktor noortele oma elutarkust“ (Luks, 2005, lk 13).

Luks (2000) märgib, et filosoofia õpetamist kui sellist on meil siiski võimalik uurida ilma, et ainet sisuliselt määratlema peaks. Ta toob esile, et sel juhul tuleb empiirilise materjaliga töötades küll hoolikalt meetodit valida, ent teadlik defineerimata jätmine peaks olema parem, kui ühe kindla positsiooni iga hinna eest kaitsmine (Luks, 2000).

Seega ei takista lahkkelid filosoofia olemuse defineerimise üle aine õpetamise või selle õppimise mõju uurimist ning sealt lähtuvalt õppeprotsessi tõhustamiseks vajalike järelduste tegemist. Saab ju uurida näiteks seda, milline oli õpilase jaoks filosoofiakursuste läbimise mõju konkreetsetele oskustele ning millist rolli võis etendada siin õpetamisviis ning õppesisu.

Rannikmäe (2003) möönab, et ükski teadusvaldkond pole tegelikult ilma sisemiste põhimõteteliste lahkkelideta, mistõttu võib juhtuda, et kooli õppeaine ei lange kaugeltki kokku sarnast nime kandva teadusdistsipliiniga ega ole ka viimase „lahjendatud“ variant.

⁸ Selle all peetakse selles töös silmas arutlemist filosoofilistel teemadel nagu õnn, vabadus, elu mõte jne. „Filosofeerimisoskuse“ puhul mõeldakse arutlemisoskust nimetatud teemadel.

Filosoofia ainekavast rääkides lähtubki Rannikmäe (2003) eeldusest, et filosoofiat on võimalik õpetada sarnaselt teiste teadmistega. Õpetada saab:

1. teatud sissejuhatust filosoofiasse (filosoofia kui propedeutika),
2. filosoofia ajalugu,
3. üksikute filosoofide vaateid,
4. ja filosoofia põhiprobleeme, jättes siinjuures tähelepanuta nii nimed kui kronoloogia (Rannikmäe, 2003).

Seda loetelu ei saa käsitleda lõplikuna. Õpetajat abistavas kogumikus *Filosoofia õpetamisest* (2006) on võimalusi veelgi avardatud, näiteks tõlgendamiskursuse näol, mille üheks eesmärgiks on õpetada mõistma ja nägema erinevate filosoofiaajalooliselt oluliste alliktekstide tõlgendamisvõimalusi (Lott, 2006).

See, kuidas õpilane filosoofia tunnis mingit materjali omandab, milliseid õppimistehnikaid eelistab kasutada ja miks õpitavast materjalist mäletab täpselt seda, mida mäletab, on eraldi uurimisteema. Seepärast eelistaks selle töö autor mõelda õpetamisest kõneldes eelkõige tingimuste loomisest (hoolikalt õpetamismeetodeid valides, sh õpilasele vajalikke õppimistehnikaid soovitades) filosoofide vaadete, filosofoerimise jne õppimiseks. Näitena võib siin nimetada seminari kui süüvivate küsimuste kaudu filosofoerimist soodustavat õppemeetodit, mille kohta leiab ülalmainitud kogumikust Luksi (2006) kirjutatud ülevaate. Edasine jääb aga õppeprotsessi teise osapoole, õpilase teha.

Filosoofia õpetamisel on kaks peamist lähenemist – filosoofia ajaloo keskne ning põhiküsimuste keskne õpetamine. Filosoofia all on ekslikult üsna tihti mõeldud filosoofia ajalugu (Caldwell, 1995; Rannikmäe, 2001). Tõepoolest – filosoofia probleeme ei saa välja rebida ajaloolisest kontekstist ent siiski pole filosoofia üksnes suurte filosoofide elulood, selgitab Rannikmäe (2001).

Käesoleva töö autori meelest on leidnud nõ kuldse kesktee Ristikivi (2006), kes on oma praktikas püüdnud põhiküsimused ühendada filosoofia ajalooaga. Seda varianti pooldab ka Lott (2005) näidisainekavas *Inimesefilosoofia*. Nende kahe ühendamine on väga otstarbekas just siis, kui tunde on ainult ühe kursuse jagu. Pealegi pakuvad filosoofide elulood põnevat vahelugemist ning aitavad õpilastes huvi alal hoida (Ristikivi, 2006). Kindlasti aitab filosoofide eluloolise materjaliga tutvumine paremini mõista konteksti, kus on tõstatatud klassikalised filosoofia

põhiküsimused⁹. Ent kui soovitakse, et õpilased ise hakkaksid filosofoerima, soovitab Caldwell (1995) kindlasti probleemikeskset lähenemist.

2.3. Filosoofia õpetuse üldised taotlused

Mida peaks filosoofia õppeainena õpilasele pakkuma?

Aastal 2005 valmis Eesti Filosoofiaõpetajate Seltsi, Tartu Ülikooli filosoofia osakonna ja Tartu Ülikooli eetikakeskuse ühistööna projekt *Filosoofia õpetamisest gümnaasiumis*, mille eesmärk oli koos põhjenduste ja näidisprogrammidega teha ettepanek taastada riiklikus õppekavas kohustuslik filosoofiakursus, mis võiks, lähtuvalt sisu muutusest, kanda nime *Filosoofia ja eetika* või *Filosoofiline eetika*.

Kursuse sisu põhjenduses tuuakse välja kolm olulisemat väärtust, mille pärast peaks filosoofiat õpetatama. Neid võib käsitleda kui antud valdkonnas kolme autoriteetseima, aga ka kompetentseima, institutsiooni ühist nägemust filosoofia õpetamise üldistest eesmärkidest Eesti gümnaasiumis. Alljärgnevalt on esitatud kokkuvõte:

1. filosoofia on suunatud inimest ümbritseva ja inimese enese mõistmisele: õppeaine tutvustab euroopa kultuuris olulist mõistestikku ja inimesekäsitlusi ning ei piirdu faktiteadmise tasandiga, vaid õpetab mõisteid aktiivselt kasutama;
2. pakkudes erinevaid käsitlusi inimesest, ühiskonnast ja moraalist õpetab filosoofia kriitilist mõtlemist: abstraktsete arutluskäikude haaramine, loogiliselt arutlemine, erinevate vaadete ja käsitluste mitmekesisuse mõistmine, läbikaalutud valikute langetamine;
3. kuna euroopalik teadus on välja kasvanud filosoofilisest probleemipüstitusest ja mõistestikust, võimaldab filosoofia katusdistsipliinina teiste teaduste suhtes teha koostööd erinevate õppeainetega, nagu näiteks kirjandus (abiks lõpukirjandi kirjutamisel), ajalugu (sündmuste intellektuaalsete tagamaade mõistmine), loogika, ühiskonnaõpetus, religiooniõpetus jne, olles ise mõtlemisviis, mis on kõige enam suunatud inimesele ja ühiskonnale tervikuna, mistõttu võimaldab ka koolis õpetatavat terviklikumalt haarata (Projekt filosoofia õpetamisest ... , 2005).

⁹ Käesolevas töös ei eristata antud kontekstis mõistet „põhiküsimus“ mõistetest „põhiprobleem“ või „probleem“, vaid on lähtutud arusaamisest, et põhiküsimuste kaudu sõnastatakse/püstitatakse põhiprobleemid.

Filosoofilise eetika vajalikkust põhjendab väga innukalt Sutrop (2005) *Hariduse* artiklis *Milleks filosoofia?* Praeguse koolihariduse suur probleem on see, et see ei anna õpilastele piisavalt võimalusi jõudmaks selgusele endas, oma võimetes ja soovides, kinnitab Sutrop (2005). Väljapääsu näeb ta filosoofilise eetika sisseviimises koolide õppekavva. Ta ütleb: „Kui me tahame, et meie lapsed mõtleksid oma elu ja tegemiste üle järele, tuleks neile õpetada filosoofilist eetikat, mille keskne küsimus on antiikajast peale olnud „Kuidas peaks elama?“ „ (Sutrop, 2005, lk 5). Siinkohal tuleb rõhutada lõputöö autori arvates ühte olulist momenti – filosoofiaga mittetegelevad inimesed võivad ekslikult arvata, et niikuinii hakatakse sellises tunnis moraali jutlustama, nii, nagu religiooniõpetuse tunnis on omal ajal kuulutatud mingi konfessiooni dogmasid¹⁰. Sutrop (2005) aga leiab, et fookuses ei peaks olema mitte moraali jutlustamine, vaid moraalnormide põhjendamine. „Mida selgemini oskab inimene vastata küsimusele, miks olla moraalne, seda enam on loota, et ta teeb elus teadlikke valikuid“, sedastab Sutrop (2005, lk 5).

Kas moraali põhjendamine ja jutlustamine on tõesti üksteisest rangelt eristatavad? Engelhardt'i (2002) kohaselt toetuvad nad teineteisele, kuid ka eralduvad teineteisest. Sutrop mõtleb jutlustamise all moraali levitamist ilma ratsionaalsete argumentideta. Siin võib märgata nende kahe eristumist. Piiblis sisalduvaid moraalikäske, aga ka mistahes muu religiooni omasid, saab levitada ehk jutlustada, ent kui sealjuures pakutakse ka põhjendusi, muutub piir jutlustamise ja põhjendamise vahel ähmasemaks. Sel juhul levitamine toetub põhjendamisele – moraali jutlustatakse seda põhjendades. Kusjuures põhjendus, et jumal tahab, ei ole mittereligioosse jaoks piisav põhjendus (Sutrop, 2005).

Siit järeldub, et kõik taandub siiski selleni, kui ratsionaalselt ja mil määral moraali levitades seda põhjendatakse. Filosoofilise eetika eesmärk on ju luua eeldused teadlikke moraalseid valikuid tegeva inimese arenguks. Esmapilgul näib, et jutlustamise ja põhjendamise sisuline erinevus väljendub nende praktilises erinevuses. Ent ometi on nii, et ei käsud ega põhjendamine lange alati kokku kõlbelise praktika endaga (Engelhardt, 2002). See annab alust arvata, et inimene toetub moraalsete valikute puhul veel millelegi muule (nt omahuvile, südametunnistusele jne) kui seda on pimesi omandatud moraalikäsud või mõistuslikud põhjendused neile.

Kui see nii on, st et inimene moraalseid valikuid üldjuhul ei teegi mõistusele tuginedes, siis võib Sutropi taotlus näida tühisena. Seda siiski esmapilgul, sest kogu tema artikli kandev

¹⁰ Autor peab siin silmas isiklikke kogemusi.

lähtepositsioon on, et kooliharidus peaks aitama kaasa inimesel elus toime tulla. Arvestades siinjuures gümnaasiumihariduse üldiseid taotlusi riiklikus õppekavas (Põhikooli ja gümnaasiumi ... , 2002), milleks lühidalt öeldes on kriitiliselt mõtleva ja teadlikult toimiva sotsiaalse olendi kasvatamine (moraali pimesi omaksvõtt jutlustamise tulemusel läheks selle taotlusega teravasse vastuollu), ja moraali ühiskondlikku iseloomu, siis on jutt filosoofilise eetika kooliprogrammi sisseviimisest ja moraali põhjendamisest kui teadlike valikute eeldusest igati asjakohane. Südametunnistus on kahtlemata kõlbelse praktika üks keskseid instantse, kuid ei saa olla põhjenduse ülemaks instantsiks, eriti kaalutlustes tegude tagajärgede poolt ja vastu (Engelhardt, 2002). Omahuvist lähtumise võimaldamine viiks arvatavasti anarhiani, mingi religiooni positsioonilt moraali põhjendamisel oleks kaasaja demokraatias ilmselgelt kallutatuse pitser küljes. Seepärast jääb kooli jaoks kõige kindlamaks võimaluseks toetada õpilase mõistusele tuginevate moraalsete valikute tegemist.

Mõistus on oluline „tööriist“ isegi siis, kui miski jääb väljapoole empiirilise kogemuse ulatusala. Kotkavirta (1995), kes toetub oma arutluses Kantile, selgitabki, et nii teoreetiliste kui praktiliste, moraali puudutavate küsimuste puhul, mille kohta puuduvad igasugused kogemused, tuleb orienteeruda justkui pimedas keskkonnas õiget sihti otsides, kuid – toetudes iseenese ratsionaalsele uskumusele – tuleb leida väljapääs, mille leidmisel osutub olemuslikuks inimteadvuse subjektiivne usk, mis saab tähenduse peale esimest võimalust väljendada oma arvamust (lk 109). Seega – mõistus annab sisu inimese uskumusele ning mõtestab lahti kogemuse, mis väljendub arvamusena.

Käesoleva magistritöö teemat silmas pidades tuleb kindlasti veel tähelepanu pöörata Rannikmäe arusaamale. Probleemikesksest ainekursusest kõneldes *Õpetajate Lehe* artiklis *Filosoofia ei ole suurte filosoofide elulood*, väidab ta:

35-tunnine nädalakoormus gümnaasiumis peab õpilasele andma maksimumi edasiseks eluks. Laskumata hariduspoliitilistesse vaidlustesse, on selge, et elu ei ole ainuvõimalikult edasiõppimine kõrgkoolis. Seega peab filosoofia kursus keskastmes andma maksimumi õpilase *sotsialiseerumisse* (töö autori rõhuasetus – P.S.) ehk olema üks paljudest õpetustest, mis toetavad tema edasist toimetulekut. (...) Gümnaasiumi eesmärk ei ole toota matemaatika- ja keemiaolümpiaadi võitjaid, vaid inimesi, kes saavad elus hakkama. Filosoofia õpetamisel on siin oma tagasihoidlik, kuid kindel ülesanne. (Rannikmäe, 2001, para 4)

Selles, kas filosoofial on väljund tegelikku ellu, st kas ta aitab paremini elada, esineb teatavaid erimeelsusi. Nagu ülal ilmnas, rõhutavad Sutrop ja Rannikmäe väga selgelt filosoofia ja praktilise elu seost. Abstraktsed filosoofilised probleemid tuleb siduda õpilaste jaoks aktuaalsete ja tähtsate asjadega (Rannikmäe, 2001).

Matjus (1997) aga juhib tähelepanu sellele, et reeglina pärineb taotlus „filosoofia peab olema elule lähedal ja kasulik“, nõ väljastpoolt filosoofiat. Öeldes, et filosoofia ei ole kasulik ega aita inimestel elada õnnelikumalt, samuti ei suuda ta vahetult mitte kedagi nõustada, kuna pole igapäevale mõistetav ja „tehtav“ kelle poolt tahes, joonistub selgelt välja Matjuse (1997) seisukoht. Tõsi, ta ei rääkinud filosoofiast kui kooli õppeainest, vaid kui valdkonnast, kus on keskselt antiikkreekalik imestusvääraseima poole püüdlemine. Sellegipoolest on tema arusaam väga ühene, sest, tulenevalt eelpool öeldust, ütleb ta selgelt: „Filosoofia ei ole kõigi asi.“ (Matjus, 1997, lk 332). Siinkohal võib muidugi täpsustavas mõttes lisada, et mistahes distsipliin/valdkond ei saa kunagi olla *kõigi* poolt mõistetav ja *tehtav*, sest selles ju eriteaduste iseseisvumise mõte oligi. Üldharidusest rääkides on aga oluline tutvustada maailmapildi avardamise mõttes erinevate teadusvaldkondade uurimisala ja sellega seotud eripärasid.

Filosoofiaõpetaja Brett (2003) Inglismaalt jagab oma laialdasi kogemusi teismeliste filosoofiaõpetajana. Olgu lisatud, et tema koolis on filosoofia näol, vähemalt õpetaja enda sõnutsi, tegu erakordselt populaarse õppeainega. Metoodika osas pooldab Brett elavat diskussiooni, et õpilased saaksid vahetult õpetajalt neile olulist küsida ja üksteisega mõtteid vahetada. Arutledes õpetamise eesmärkide ja kasu üle, rõhutab ta kahte järgmist momenti:

1. kuna kaasaja kooli üheks probleemiks on õpilaste võõrandumine, mitte ainult haridussüsteemist, kodudest ja perekondadest, vaid ka sotsiaalsest (sh kultuuri) keskkonnast laiemalt, siis filosoofia õppeainena ja selle raames sooritatud arutlevad ülesanded ühendavad õpilast teiste inimestega ja ideedetulvaga, mis on mõjutanud kultuurielu teatud ajaperioodil – filosoofia õppimine loob silla õpilase ja tema ajaloo ning kultuuri vahel;
2. filosoofia õppimise kasutegur seisneb keele kui sellise kasutamises ja sügavuti mõistmises; tutvustatakse ju noortele erinevaid ideid, mis ei puuduta üksnes seda, mida inimesed mõtlevad, vaid ka sotsiokultuurilist konteksti (nt Shakespeare elas maailmas, kus jumal kõneles inimestega läbi unenägude ning ettekuulutuste), mis inimeste ideid on sealjuures mõjutanud (Brett, 2003).

Cohen (2007) on seisukohal, et filosoofia õpetamine peab võimaldama õpilase vaba ja loova mõtlemise arengut. Selle saavutamiseks on parim meetod esitada õpilastele selliseid küsimusi, mis äratavad nende tähelepanu ning sunnivad mõtlema ja võimalikke lahendusi – ideaalis just selliseid, mis õpetajatki suudavad üllatada – välja pakkuma (Cohen, 2007). Küsimused, mis on

esitatud teatud etteantud raamistikus ja teatud tüüpi vastuseid eeldades (stiilis *Kas lumi on valge?*), pärsivad filosoofilise mõtlemise, filosoferimisoskuse arengut (Cohen, 2007).

2.4. Aine- ja õppekavades esitatud filosoofia õpetamise väljundid

Alljärgneva filosoofia õpetamise väljundeid puudutava ülevaate tarvis tutvus autor kõikide ainekavadega, mis on avaldatud järgmistes allikates: kogumik *Filosoofia õpetamisest* (2005), *Projekt filosoofia õpetamisest gümnaasiumis* (2005) ning keskkonda www.taipla.ee koondatud erinevad valikainekavad (sh *Uue RÕK-i tööversioon*). Autori sooviks oli viia ennast kui filosoofia õpetajat kurssi sellega, milline on filosoofia õpetamise asjatundjate nägemus aine õpetamisest erinevates ainekavades. Siinkirjutajale teadaolevalt ei ole Eestis rohkem tunnustatud spetsialistide koostatud ainekavasid avaldatud.

Kuna filosoofia õpetamise väljundid on filosoofia ainekavades sõnastatud õpetuse eesmärkide¹¹ ja/või õpitulemuste loeteluna, siis ainekavade analüüsimisel võrdles autor omavahel kõiki nimetatud allikates avaldatud ainekavades ja ka autori enda koostatud kursusekavades leiduvaid õpieesmärke ja -tulemusi. Pidades silmas käesoleva lõputöö temaatikat on alljärgnevalt välja toodud üksnes need õpieesmärgid ja -tulemused, mis on relevantssed sotsialiseerumise aspektist. Enne seda aga selgitatakse, mille poolest filosoofia õpetamise kontekstis erinevad üksteisest õpitulemused ja õpieesmärgid. Seejärel vaadeldakse juba lähemalt erinevate filosoofia valikainekavade põhjal õpetusele seatud eesmärgi. Lõpuks pööratakse tähelepanu õpieesmärkide ja -tulemuste kokkulangevustele.

2.4.1. Filosoofia õpetuse eesmärkide ja õpitulemuste erinevus

Õpieesmärkide ja õpitulemuste seoste üle diskuteerib uue riikliku õppekava jaoks koostatava filosoofia kursuste kava tööversiooni autor Pöder (2009) keskkonnas www.taipla.ee. Peamine erinevus (pidades silmas ka riikliku õppekava koostajate jaoks etteantud õpitulemuste

¹¹ Autor käsitleb termineid „õpetuse eesmärk“ ja „õpieesmärk“ sünonüümidenä. Neid ei erista ka Märt Pöder (2009) õpieesmärkide ja -tulemuste erinevuse üle arutledes. Õpieesmärk on tema arvates näiteks see, kuhu ideaalis võiks õpetusega jõuda (Pöder, 2009). Erinevates filosoofia valikainekavades kasutatakse terminit „õpetuse eesmärk“.

sõnastamise ametlikku vormi) näib seisnevat selles, et õpieesmärgid on sõnastatud üldisemalt, pidades silmas seda, kuhu ideaalis võiks õpetusega jõuda, arvestades siinjuures sellega, mis tähtsus on eesmärkidel ühiskonna, kultuuri, teaduse jne jaoks (Pöder, 2009).

Õpitulemus on aga konkreetsem, sõnastatud rahuldava taseme jaoks ja erinevalt eesmärkidest saab nende omandatuse taset mõõta ning hinnata (Pöder, 2009). Siia juurde tuleb lisada sedagi, et õpitulemused on suuresti seotud õpitava sisuga – nad määratlevad selle, mida õpilane omandatust lähtuvalt peab olema suuteline kursuse lõpus oskama. Filosoofia kontekstis on aga millegi omandatuse mõõtmine üpris keerukas. Kui näiteks eesmärk (ideaal) on osata hästi filosoofilisi küsimusi sõnastada ja nõutav õpitulemus (rahuldav tase) on sõnastada filosoofilisi küsimusi mingis elementaarses tähenduses, siis nende eristamise otstarbekus muutub küsitavaks ning sama hästi võiks olla sõnastatud kas ainult eesmärgid või ainult tulemused (Pöder, 2009, para 9). Seda teed on autor õpetajana siiani läinudki. Käesolevat tööd kirjutades mõistab autor siiski mõne õpetuse eesmärgi määratlemise vajalikkust, st tuleks seada sellised eesmärgid, mis jäävad vahel hoopis väljapoole õppeprotsessi ning puudutavad indiviidi sisemisi hoiakuid ja suhestumist ümbritseva ühiskonnaga (nt iseenda olemuse määratlemine). See annaks kursuse (aine)kavale üldise lähtealuse, mille valguses käsitleda õppesisu ja valida õppetegevused.

2.4.2. Filosoofia õpetuse eesmärkides sisalduv

Kõrvutades erinevates filosoofia ainekavades sõnastatud õpetuse eesmäärke joonistub sotsialiseerumise aspektist vaadatuna välja nende ainekavade ühisosa, mida võib pidada filosoofia õpetamise läbivate taotluste või arendatavate pädevuste kogumiks. Iga aspekti juures on autor pidanud vajalikuks selguse huvides tutvustada üldist tausta ja lisada mõned definitsioonid (mida ainekavades polnud). Samuti on viidatud hetkel kehtivale riiklikule õppekavale, kui autor märkas seal kokkupuutepunkte filosoofia õpetamise eesmärkidega.

2.4.2.1. Iseenda tundmaõppimine¹².

Nõnda võiks kõlada üldnimetus alljärgnevatele eesmärkidele.

Õpieesmärgid ainekavade õpieesmärkide loetelus:

- aidata kaasa eneserefleksioonivõime kujunemisele (*Filosoofia ainekava*, Meos, 2006 a);
- anda õpilasele võimalus mõtestada seniseid elukogemusi ja vaagida edaspidises elus esineda võivaid valiku- ja konfliktsituatsioone (*Eetika ainekava*, Hallap, 2006);
- aidata õpilasel oma sisemaailma põhjalikumalt tundma õppida (*Idafilosoofia*, Noa, 2006);
- õpetusega taotletakse, et õpilane kujundab tervikliku, argumenteeritud ja paindliku mõtlemisviisi, mis aitab tal ennast määratleda (*Filosoofia ainekava 1996-2002*);
- õpetusega taotletakse, et õpilane mõtestab oma kogemusest lähtuvalt teaduse ja teadmisi viiside ning isiklike ja ühiskondlike väärtustega seotud filosoofilisi küsimusi (*Uue RÕK-i tööversioon*, Pöder, 2009).

Eesmärgid ainekavade kirjeldustes¹³:

- osutada tähelepanu küsimustele „Kes on inimene?“ ja „Kes olen mina?“ ja õpetama selgeks kesksed mõisted, millega seoses neile küsimustele vastata (*Inimesefilosoofia*, Lott, 2005);
- oma olemuse defineerimine filosoofide loodud inimese-kirjeldustega tutvudes (*Inimesefilosoofia*, Lepikult, 2005)

Hetkel kehtivas riiklikus õppekavas on refleksiooni- ja interaktsioonipädevuse juures mainitud teiste ainete hulgas ka filosoofiat kui ühte pädevuse kujunemisel tähtsustuvat õppeainet ning õppekava üldosa üldpädevuste loetelus seisab teiste seas enesemääratluspädevus – suutlikkus mõista ja hinnata iseennast, mõtestada oma tegevusi ja käitumist ühiskonnas, kujundada end isiksusena (Põhikooli ja gümnaasiumi ..., 2002). Muude pädevustega seoses pole filosoofiat nimetatud.

Eneserefleksioon¹⁴ on enesehindamisel põhinev tegevus, millele järgneb muutus käitumises (Karm, 2005). Et käitumine saaks muutuda, tuleb inimesel oma senisele kogemusele hinnang

¹² Selle all mõtleb autor nii eneserefleksiooni kui ka indiviidi poolt oma olemuse ja kogemuse määratlemist/mõtestamist.

¹³ Siinkohal tuleb täpsustada, et osades ainekavades pole esitatud eraldi õpetuse eesmärkide loetelu, vaid need on kirjas ainekava tutvustavas kirjelduses. Kui allpool pole eraldi nimetatud, et eesmärgid pärinevad ainekava kirjeldusest, siis on tegu õpieesmärkide loetelust pärinevaga.

anda, mis eeldab esmalt selle lahtimõtestamist, enesesse vaatamist. Haridusterminoloogia sõnastiku (2009) järgi ongi eneserefleksioon toimunu (hõlmates ka tundeid) kirjeldamine, seoste leidmine, läbimõtlemine ja mõtestamine.

Hinnangu andmine on igasuguse eesmärgistatud inimtegevuse lahutamatuks elemendiks. Koolis toimuva seisukohalt on siin väga oluline, milline väärtus hindamisega õpilase tegevusele antakse. Tuulik (2006) märgib, et tegevustele ja nähtustele väärtuste omistamine eelneb väärtuste sisemisele omaksvõtule, sest inimene sotsiaalse olevusena võtab reeglina omaks need väärtused, mida ümbritsev ühiskond aktsepteerib. Seega hinnangu andmine iseenda tegevusele ja selle tulemustele saab toimuda sellest lähtuvalt, millest lähtuvalt antakse inimese tegevusele hinnanguid väljastpoolt. Lapseeas opereeritakse oma tegevuse hindamisel üldjuhul kategooriatega „hea“ või „halb“, kuid hiljem lisandub üha uute väärtuste (nii enda kui teiste tegevust puudutavate) teadvustamine ja seejärel nende omaksvõtt (internaliseerimine), millele on koolil oluline mõju.

2.4.2.2. Kriitiline mõtlemine.

Õpieesmärgid ainekavade õpieesmärkide loetelus:

- arendada kriitilise mõtlemise oskust (*Filosoofia ainekava*, Meos, 2006 a);
- kujundada isiksuslikku kriitilist mõtlemist (*Filosoofia ainekava 1996-2002*, 2009);
- arendada oskust kriitiliselt analüüsida elus ettetulevaid probleeme ja leida neile optimaalseid lahendusi (*Filosoofia ainekava 1996-2002*, 2009);

Mis on kriitiline mõtlemine? Väga üldsõnaliselt öeldes on kriitiline mõtlemine isejuhitud (*self-guided*) mõtlemine, see on põhjuslike seoste loomine, analüüsimine ning hindamine vastavaid mõisteid ja printsiipe kasutades (Elder, 2007). Kuigi viidatud autor peab silmas põhjuslike seoste loomist indiviidi enese poolt, on siinkirjutaja arvates täpsem kasutada terminit „põhjuslike seoste teadvustamine“, kuna nähtuste vahel eksisteerivad põhjuslikud seosed *a priori*.

Kriitilise mõtlemise puhul on kahtlemata tegu väga kompleksse nähtusega, millega seotud oskused on mitmeti kategoriseeritavad. Kriitilise mõtlemise tehnikate õpetamist võib pidada

¹⁴ Mõisted „eneserefleksioon“ ja „enesehindamine“ ei ole sünonüümid (kuigi eneserefleksioon sisaldab muuhulgas oma kogemusele hinnangu andmist). Enesehindamine on oma tegevuse tulemuste võrdlemine taotletavate eesmärkidega (Haridusterminoloogia sõnastik, 2009).

õppeainete üleseks eesmärgiks, kuid kriitilist mõtlemist õpetatakse ka eraldi kursustena.

Vaatamata sellele, et formaalloogika näol on tegu kõrgelt arenenud ja eduka ainevaldkonnaga, on rahulolematusest selle praktilise rakendatavusega tekkinud kriitilise mõtlemise aine – selleks, et täiustada argumenteerimispraktikat, arendades õpilase oskust hinnata ja analüüsida argumente (Ritola, 2006). On tehtud uurimusi, mis annavad alust järeldada, et parimaid tulemusi annab aga lähenemine, kus kriitilise mõtlemise meetodeid arutatakse ka seoses teiste õppeainetega, osundab Ritola (2006).

Kirjeldades kriitilise mõtlemise protsessi ütleb Pata (2009), et see on „võime analüüsida küsimusi, fakte ja arvamusi, info olulisust ja usaldatavust, saada aru tähendusest, mõista põhjust ja tagajärgi, teha oletusi, analüüsida eeldusi jne“ (para 6). Ritola (2006) kohaselt on kriitiline mõtlemine argumentide analüüsimine, hindamine ja konstrueerimine (lk 11). Kahte definitsiooni kõrvutades tekib küsimus – mis on kriitilise mõtlemise puhul keskseks tegevuseks ning mille poolest erineb see analüüsivõimest? *Filosoofia ainekava* eesmärkides on mõlemad eraldi nimetatud (Meos, 2006 a). Eesti koolides kohustusliku kursusena olnud filosoofia ainekava (1996-2002) üks õpetusele esitatud taotlusi on, et õpilane kujundaks isiksuslikku kriitilist mõtlemist. Eesti Filosoofiaõpetajate Seltsi jt poolt koostatud projektis (2005) filosoofia õpetamisest nähakse filosoofia kui õppeaine vajalikkust põhjendades ühe olulise punktina kriitilise mõtlemise õpetamist.

Gümnaasiumi lõpetaja puhul taotletavaks üldpädevuseks on, et õpilane mõtleb kriitiliselt, oskab oma mõtte- ja tegevuskäiku analüüsida ning hinnata; kasutab kriitilist mõtlemist mis tahes seisukoha üle otsustamisel (Põhikooli ja gümnaasiumi ..., 2002). Raske öelda, millisest definitsioonist või millise definitsiooni millistest rõhuasetustest on aine- ja õppekava autorid lähtunud, kuid erinevaid lähenemisi kõrvutades on siinkirjutaja arvates selguse huvides otstarbekas, tuginedes Ritolale (2006) ja otsides tuge erinevate ainekavade õpieesmärkidest, vaadelda kriitilist mõtlemist kui nähtust, millel on kolm üksteisega tihedalt seotud komponenti.

1. Oskus argumente analüüsida. Ritola (2006) järgi on kriitilise mõtlemise keskseks mõisteks argument, millel on loogiliselt kehtiv vorm. Argumendid ja väited, mida nende abil püütakse tõestada, on väga erineva kujuga, kuid argumendi olemuslikuks osaks on kindlasti see, et selles esinevad väited, millel on kuju *miski on nii, sest miski muu on naa* (Ritola, 2006). Tavatähenduses on argument millegi tõestusvahend, põhjend (Erelt, 1999).

Analüüs on millegi olemuse uurimine, mingi nähtuse oluliste omaduste ja nende omavaheliste suhete määramine; see on erinevate kontseptsioonide või ka väidete omavaheliste või nende üksikosade vaheliste seoste esitamise viis (Random House Dictionary, 2009). Analüüsivõimet on nimetatud mitmete ainekavade õpetuse eesmärkide, aga ka õpitulemuste loetelus. Et olla konkreetsem, olgu lähtuvalt õpetuse eesmärkidest nimetatud analüüsioskuse tarvilikkust teksti lugemisel ja mõistmisel (*Tõlgendamiskursus*, Lott, 2006), arutluste analüüsimisel loogika vaatepunktist (*Loogika*, Meos, 2006 b). Meos (*Filosoofia ainekava*, 2006 a) näeb ühe õpetuse eesmärgina teoreetilise arutlusoskuse arendamist. On ilmne, et see oskus eeldab oskust argumente analüüsida ja neid kriitiliselt hinnata.

2. Kriitiline hindamine. Tegu on kriitilise mõtlemise sellise komponendiga, mille puudumisel ei saaks ka mõtlemist ennast *kriitiliseks* nimetada. Pata (2009) järgi on analüüsioskus kriitilise mõtlemise eelduseks, kuid, nagu eespool viidatud, kasutab ta terminit „analüüs“ ka kriitilise mõtlemise protsessi kirjeldades. Siin võiks sealt esile tuua veelkord oskust info usaldatavust analüüsida. Sisuliselt on tegu hinnangu andmisega. Ritola (2006) peab silmas hinnangu andmist argumentidele. Siit saab järeldada, et kriitiline mõtlemine on (muuhulgas) uue info ja argumentide kriitiline hindamine, nende usaldatavuse kontrollimine. Nagu enne sai osutatud, peaks seda oskust kasutama riikliku õppekava taotluse kohaselt gümnaasiumi lõpetav noor mis tahes seisukoha üle otsustamisel. Siin on filosoofia õppimisel kandev roll. Õpilastele tuleb anda võimalus oma väärtuste ja tegutsemisprintsiipide üle juurelda, vajadusel neid ka muuta ja kritiseerida (*Eetika ainekava*, Hallap, 2006). Samuti on vaja taotleda, et õpilane arendaks oskust kriitiliselt analüüsida elus ettetulevaid probleeme ja leida neile optimaalseid lahendusi (*Filosoofia ainekava 1996-2002*).

3. Oskus argumente konstrueerida. Lihtsustatult ja etteruttavalt võib öelda, et ilma oskuseta argumenteerida on filosoofia kursusi väga keeruline läbida. See poleks tarvilik ehk ainult siis, kui filosoofia kursus tähendaks filosoofide elulugude päheõppimist.

Ainekavade õpieesmärkidest ja õppetegevuste kirjeldustest (tähtsal kohal on essee kirjutamine) ilmneb, et tegu on universaalse taotlusega, mis tuleneb filosoofia enese spetsiifikast, tema uurivast loomusest – ühegi probleemi puhul pole võimalik nimetada seisukohta, mis oleks ainuõige või mida tunnustaks enamik filosoofe (*Filosoofia ainekava*, Meos, 2006 a). Seepärast on filosoofia kursustes oluline esitada korrektselt sõnastatud küsimusi või argumente. See näitab teemast arusaamist ja uuritava probleemi mõistmist (*Filosoofia ainekava*, Meos, 2006 a).

Filosoofia õpetamisega taotletakse, et:

- õpilane koostaks korrektseid arutluskäike (*Uue RÕK-i tööversioon*, Pöder, 2009)
- areneks teoreetilise arutlemise oskus (*Filosoofia ainekava*, Meos, 2006 a)
- areneks oskus arutleda loogiliselt korrektselt (*Loogika ainekava*, Meos, 2006 b)
- õpilane kujundab tervikliku, argumenteeritud ja paindliku mõtlemisviisi, mis aitab tal ennast määratleda (*Filosoofia ainekava 1996-2002*).

Korrektsete arutluskäikude koostamine, loogiliselt korrektselt või teoreetiliselt arutlemine ja argumenteeritud mõtlemisviis eeldavad oskust ise argumente konstrueerida (mitte ainult teiste argumente analüüsida ja kriitiliselt hinnata). Vastasel juhul ei saaks selle töö autori arvates filosoofia kontekstis nimetada arutluskäiku argumenteerituks või teisisõnu väljendudes – arutlus ei saa olla arutlus ilma arutleja enese argumentideta. Seda arvamust toetavad ka teiste ainekavade autorite ja filosoofiaõpetajate (vt nt Lott, 2006; Ristikivi, 2006) arusaamad kogumikus *Filosoofia õpetamisest*.

Olgu siia lisatud, et nii üleriigilistel kui ka rahvusvahelistel filosoofiaolümpiaadidel pole võimalik saavutada kõrget kohta ilma oma seisukohtade argumenteeritud põhjendamiseta, sest põhiülesandeks on filosoofilise sisuga essee kirjutamine. See annab alust mõelda, et filosoofia kui õppeaine olulisimaks väljundiks on asjatundjatest korraldajate arvates filosoofilistel teemadel arutlemine.

Võrdluse huvides veel teinegi näide. USA-s asuva Columbia Keskkooli kodulehel (Columbia Secondary School, 2009) olevas filosoofia õppekavas on sõnastatud õppeaine üldised eesmärgid. Peamise põhjendusena, miks peaks filosoofia olema keskastme (õppimine algab 6. klassis) õppekavas, on Kuhni kursuse kirjelduses toodud tingimuste loomine selleks, et õpilased hakkaksid sügavamalt mõtlema neile olulistele teemadele ja ise filosofoerima kesksete filosoofia probleemide üle, sidudes neid sealjuures ümbritseva sotsiaalse keskkonna omadega.

Et arendada õpilases filosofoerimisoskust, pakub Kuhn välja oma kursuse kirjelduses (Columbia Secondary School, 2009) dialoogi kasutamist ühe õpetamismeetodina. Lähtealuseks on siin võetud Sokratese lähenemine, kes uskus, et tõeliselt ongi võimalik filosofoerida läbi elava dialoogi. Selleks tuleb õpilastel rühmatööna ettevalmistuda oponentgrupiga väitlemiseks ning lõpuks kirjutada kokkuvõttev essee oma seisukohtadest.

2.4.2.3. Teadmiste integratsioon.

On märkimisväärne, et Rannikmäe, üks erinevate filosoofia valikainekavade autoritest, on võtnud vaevaks koostada lausa nöö integratsioonikursuse kava nimega *Tunnetusteooria*, mille eesmärgiks on pakkuda õpilastele filosoofilist ja metodoloogilist alusteadmist teiste õpetatavate ainete kohta, neid sisuliselt integreerides ja samal ajal ka integratsiooni piire näidates (Rannikmäe, 2009, para1).

Teadmiste omavahelise seostatuse põhisisu on tegelikult hästi kokku võetud *Tunnetusteooria* kursuse eesmärkide kirjelduses:

Tunnetusteooria kursus ei püüa niivõrd anda uut teadmist, kuivõrd aitab mõista ja suhestada juba õpitut. See kursus on nagu maatriks, mille põhjal saab võrrelda erinevate õppeainete pakutavat alusteadmist ja põhiprintsiipe, neid maksimaalselt integreerides ning samal ajal, kus vajalik, printsiipide vastandlikkust näidates. Tunnetusteooria kursus arendab õpilastes oskust küsida, juhib nende tähelepanu subjektiivse külje olemasolule mistahes teadmises ja õpetab neid kriitiliselt mõtlema. (Rannikmäe, 2009, para 1)

Neid taotlusi toetavad teised ainekavad, kus on seatud eesmärgiks:

- integreerida õpilaste humanitaar- ja loodusteaduste alaseid teadmisi, selgitada nende aluseks olevaid tunnetusviise (*Filosoofia ainekava*, Meos, 2006 a);
- luua seoseid teiste õppeainetega (*Tõlgendamiskursus*, Lott, 2006);
- võimaldada õpilasel näha kõikide nähtumuste seostatust (*Idafilosoofia*, Noa, 2006).

Teadmiste integratsioonist ehk lõiminguist on räägitud viimastel aastatel üsna palju, ka kehtivas riiklikus õppekavas on see mõiste olemas. Vastupidine variant oleks ilmselt ka välistatud, sest õppekava enda lähtealuseks on inimese areng selle terviklikkuses kui kooli kõrgeim siht ja väärtus (Põhikooli ja gümnaasiumi ..., 2002). RÕK-i järgi sotsiaalseks pädevuseks nimetatud teadmiste omavaheline lõimimine (Põhikooli ja gümnaasiumi ..., §9, 2002) aitab õpilasel luua terviklikumat pilti end ümbritsevast ning ühiskonnaelus paremini orienteeruda.

Filosoofia ja religiooniõpetuse kokkupuutepunktidele mõeldes viitab Jürgenstein (2006) kattuvustele aine sisus. Ei filosoofias ega religiooniõpetuses saa keskaega käsitledes mööda minna Aurelius Augustinusest ega Aquino Thomasest, jumala olemasolust ei saa kõnelda ilma David Hume'i või Bertrand Russell'i kriitikata, religiooni ja teaduse suhet ei saa õpetada ilma teadusfilosoofiat puudutamata, eksistentsialismis on nii religioosne kui ilmalik suund jne (Jürgenstein, 2006, lk 28). Nimetatud aspektidel on kokkupuutepunkte kindlasti veel kirjanduse, kunsti- ja üldajalooga. Eesti keeles ja kirjanduses omandatud võime esseed kirjutada, on

filosoofia kursuste läbimise üheks võtmeks. Seda võib vaadelda ka teistpidi – „essee kirjutamise kogemus filosoofias toetab õpilasi arutleva lõpukirjandi kirjutamisel“ (*Filosoofia ainekava* Meos, 2006 a, lk 43). Arutlevalt kirjutamine on kasulik oskus ka ajaloos ja ühiskonnaõpetuses (sh riigieksamit sooritades).

Kui kõne all on erinevates valdkondades edastatavate teadmiste omavaheline seostamine, tuleb küsida – miks on alust arvata, et filosoofial õppeainena siin mingi kandev roll on? Taaskord tuleb meelde tuletada filosoofia kui distsipliini spetsiifikat. Filosoofia on katusdistsipliin teiste teaduste suhtes, kuna euroopalik teadus on välja kasvanud just filosoofilistest probleemipüstitustest ja mõistestikust ning filosoofia enese eesmärk on maailma ja ühiskonna terviklik haaramine (Projekt filosoofia õpetamisest ... , 2005).

2.4.2.4. Tolerantsus.

Tolerantsus on siinses loetelus ainsana väärtus. See pälvib ainekavade (nt *Filosoofia ainekava*, Meos, 2006 a; *Tunnetusteooria*, Rannikmäe, 2009) eesmärkides teiste väärtustega võrreldes rohkem tähelepanu. Meos (2006 a) viitab oma *Filosoofia ainekava* õpieesmärkide loetelus tolerantsuse vajalikkuse selgitamisele liberaalses demokraatias. Kaasaja ühiskonnas valitseb pluralism (tänu liberaalsele demokraatialle), kuid see on seisukohtade paljususe näol nii ka filosoofias eneses.

Tolerantsus on selle aktsepteerimine, et meie seisukohtadest ning käitumisest erinevatel mõtte- ja käitumisviisidel (välja arvatud teisi diskrimineerivatel ja ühiskonnas vaenu õhutavatel – P.S.) on samamoodi õigus olemasolule, ja seda isegi siis, kui me ise nendega ühel meelel ei ole, nagu väljendab ungari teadlane Berényi (1997). Ükskõiksuse puhul aga ei olda huvitatud mainitud õiguse aktsepteerimisest või mitteaktsepteerimisest.

Kirjeldades sotsiaalseid muutusi 20. sajandi Ameerikas, mille puhul on tegu märksa heterogeensema ühiskonnaga kui meil, kinnitab Putnam (2008) – tuginedes üldise ühiskonnauuringu arhiivi andmetele, et kõige tolerantsemad on need kogukonnad, kus on kõige enam sotsiaalset kapitali, st ühiskondlikus elus kaasalööjad ja kodanikuaktivistid on enamasti teisitimõtlejate ja tavapärase käitumise suhtes tolerantsemad kui sotsiaalselt isoleeritud

inimesed. Teisisõnu „kogukonnad, mille elanikud käivad üksi keeglit mängimas, on kõige vähem tolerantsed piirkonnad Ameerikas“ (Putnam, 2008, lk 366).

Kui rääkida ühiskonna sidususest ja selle liikmete omavahelisest koostööst, siis tuleks käesoleva töö autori arvates käsitleda tolerantsust kui instrumenta Alväärtust (ehk vahendit) selle saavutamiseks. Kui kooli peamine ülesanne on inimese ühiskonnastamine, siis tolerantsus on üks neist vahenditest, mis sellele kaasa aitavad. See ei tähenda tolerantsust sotsiaalse ebaõigluse ja teiste diskrimineerimise suhtes, mis on sootsiumi püsijäämise seisukohalt destruktiivsed nähtused. Kindlasti ei saa siin öelda, et järgmise põlvkonna väärtushinnangute kujundamine alati positiivne oleks, sest alati tuleb vahet teha, milliseid väärtushinnanguid kujundatakse (Haydon, 2009). Viidates Saksamaale, Jaapanile ning Ida-Euroopa endistele kommunistlikele ühiskondadele, on Haydon'i (2009) meelest mõnikord parem, kui ühiskonnal, mis on rassistlikest väärtustest või militarismist läbi imunud, oleks võimalus otsast alustada. Tolerantne suhtumine erinevustesse hoiaks ära säärased äärmused ning kriitiline väärtuste ümberhindamine aitaks tulevastel põlvedel muutuvate ühiskondlike oludega toime tulla.

Muidugi on ka võimalus, et ei propageerita tolerantsust, vaid rõhutatakse selle asemel hoopis erinevustes peituvat võimalust üksteise täiendamiseks või rikastamiseks. Sellisel juhul kerkib aga kohe küsimus – kas ei tuleks esmalt teadvustada konkreetseid erinevusi ning ilma hinnangut andmata aktsepteerida, st omaks võtta see, et on olemas lisaks minu eripäradele veel hulk teisigi reaalselt eksisteerivaid. Seda seepärast, et ilma mõne erinevusega kohanemata võib üksteise täiendamine olla pärsitud.

Tolerantsus on nüüdisaegses ühiskonnas ka üheks erinevate kultuuride mõistmise eelduseks – meie kõrval (sh koolis) on avatud piiridega Euroopas üha enam erinevusi, millega tuleb kokku puutuda. Kinnistes ja väga tugevates homogeensetes ühiskondades (nt USA-s suure mormoonide hulgaga Utah osariik) pole tihtipeale tarvidust tegeleda teistega ja nende eripäradega, sest gruppi kuuluvus ja meie-tunne on sedavõrd tugev. Samamoodi on Euroopas islamistlike kogukondadega. Ülejäänud ühiskonnast isoleeritute ja tolerantsuse seosele sai ülal juba viidatud.

2.4.3. Õpitulemustes kajastuv ning nende seotus õpetuse eesmärkidega

Autor püüdis luua ülevaatliku pildi selle kohta, kas eelpool käsitletud filosoofia õpetuse eesmärkidel on seos vastava ainekava õpitulemustega. Et see seos paremini ilmneks, on koostatud õpieesmärgid ja -tulemused võrdlev tabel (vt lisa 1). Ühtlasi annab see ülevaade selle kohta, kuidas on erinevad filosoofia ainekavade autorid sõnastanud õpitulemused. Viimaste puhul on lisatud just need, millel on kõige otsesem kokkupuude eesmärkides loetletuga.

Erinevate eesmärkide ja tulemuste kõrvutamine osutas autori kui filosoofia õpetaja poolt koostatud ja hetkel kasutuses olevate filosoofiakursuste kavade puudulikkusele. Sõnastada tuleks õpetuse üldised sihid ja seejärel õpitulemused (nt kindlasti arvestada teadmiste integratsiooniga), mida on mingil moel võimalik hinnata (nt tolerantuse hindamine on suhteliselt keeruline võrreldes põhjendamisoskuse hindamisega essee). Samuti esines autori arvates mõnes teises ainekavas teatavaid puudusi, nt aitaks kaasa ainekava *Filosoofia ja eetika* lähtealuse või kontseptsiooni paremale mõistmisele vastavate eesmärkide sõnastamine. Kui pole päris selge, kuhu jõuda tahetakse (ideaalis), on väga raske üldse kuhugi jõuda. Kinnitust leidis seegi, et filosoofiaõpetuse eesmärkidel on üldjuhul väljund konkreetsema õpitulemuse näol.

2.5. Kokkuvõte

Filosoofia näol on Eesti koolis tegu suhteliselt uudse õppeainega. Filosoofia õpetamine peaks aitama õpilasel sotsialiseeruda. Parimaks filosoofia õpetamise praktikaks see, kui õpilastel on võimalus filosoofiliste teemade üle arutleda. Käesoleval hetkel on filosoofia valikaine staatuses.

Iseenda tundmaõppimine ehk oma olemuse ja isiksuslike eripärade määratlemine oli aspekt, mis pälvis ainekavade õpieesmärkide loetelus kõige enam tähelepanu.

Töö järgmises osas seostatakse siin esitatud filosoofia õpetamise eesmärgid töö esimeses osas käsitletud sotsialiseerumise aspektidega ning antakse ülevaade lõputöö raames läbiviidud uuringus osalenud õpilaste hinnangutest filosoofia kursuste läbimise mõjule (võrdluses teiste õppeainete mõjuga) nende sotsialiseerumise erinevatele aspektidele.

3. Filosoofia kursuste läbimise ja sotsialiseerumise aspektide seoste analüüs

3.1. Uuringu eesmärk ja hüpotees

Kuna selle töö autoril kui filosoofia õpetajal puudus ülevaade, milline on tema töö tulemus sh filosoofia kursuste läbimise mõju õpilaste sotsialiseerumise erinevatele aspektidele, siis uuring viidi läbi eesmärgiga see mõju välja selgitada ning teha küsitluse tulemustest järelduva põhjal ettepanekuid õppetöö korraldamiseks viisil, mis võimaldaks filosoofia õppimisel tõhusamalt toetada gümnaasiumiõpilase sotsialiseerumisprotsessi. Seega – uuringu eesmärk tuleneb autori kui ühe konkreetse filosoofia õpetaja soovist saada tagasisidet oma õpilaste käest toimunud kursuste kohta. Seepärast on alljärgneva uuringu tulemused väärtuslikud eelkõige selle lõputöö autorile kui filosoofia õpetajale, kes senisest tõhusamalt soovib filosoofia kursuste raames õppetööd korraldada.

Töö teoreetilises osas käsitletud sotsialiseerumise aspektide ja filosoofia kursustega taotletava vahel märkas autor mitmeid seoseid. Põhjalikum ülevaade nendest on esitatud tabelina (vt tabel 1¹⁵), mille kahes esimeses tulbas on omavahel kõrvutatud töö teoreetilises osas käsitletud sotsialiseerumise aspekte ning filosoofia ainekavades ja vastavasisulises kirjanduses esitatud filosoofia õpetamise taotlusi. Tabelist näeb, et filosoofia õpetamise eesmärkidega on otsene seos järgmistel sotsialiseerumise aspektidel: mina-kontseptsiooni kujunemine, väärtuste teadvustamine, tegutsemisprintsipiide sõnastamine, tolerantsus, kriitiline (ratsionaalne) mõtlemine, oma seisukohtade ja eelistuste põhjendamine ning muutuv as ühiskonnas orienteerumine. Nii nimetatul kui ka ülejäänud (nende kohta on tabelis põhjalikum selgitus) sotsialiseerumise aspektidel on selge seos ühe olulise filosoofia õpetamise eesmärgiga – arendada ratsionaalset arutlusoskust.

Arvestades äsjaöeldut ja autori senist filosoofia õpetamise kogemust on alust oletada, et gümnaasistide arvates avaldab filosoofia kursuste läbimine nende sotsialiseerumise aspektidele olulist mõju.

¹⁵ Kuna tabelisse on terviklikuma ülevaate huvides lisatud ka respondentidele ankeetküsitluse kaudu esitatud küsimused ja nende valiku põhjendus, siis on tabel esitatud peale uurimismeetodi tutvustamist.

3.2. Uuringu läbiviimine

3.2.1. Uurimismeetod

Tegemist on kvantitatiivuuringuga, mis kaardistab hetkeolukorra kevadel 2009.

Meetodi valikul on arvestatud sellega, et uuring annaks läbiviijale tagasisidet kõigi tema õpilaste (sõltumata nende õppeedukusest filosoofias või arvamusest aine vajalikkusest) kohta, kes on õppinud filosoofiat kogu gümnaasiumiastme vältel. Seetõttu langes otsus ankeetküsitluse kasuks. Et saada võimalikult laiapõhjalist ülevaadet, siis leidis küsitlus aset viimase kursuse viimasel tunnil (olles ühtlasi tagasisaade kõikidele toimunud kursustele), mille toimumine oli kursuse kavva varem planeeritud.

14-st küsimusest koosnev küsimustik (vt lisa 2) on koostatud lähtuvalt töö kahes esimeses osas käsitletud sotsialiseerumise aspektide ja filosoofia õpetamisele seatud eesmärkide kõrvutamisest. Alljärgnevalt koostatud tabel (vt tabel 1) visandab peatükkides 1 ja 2 käsitletu põhjal ülevaate sotsialiseerumise aspektide ja filosoofia kui õppeaine paralleelidest koos autoripoolsete selgitustega. Tabeli parempoolses tulbas on kirjas õpilastele esitatud küsimused, mille koostamisel lähtus autor sellest, et nad puudutaksid kõiki eespool käsitletud sotsialiseerumise aspekte ja filosoofia õpetamise eesmärke. Seda, mida sotsialiseerumise aspektide ja filosoofia õpetamise eesmärkide käsitlemisel autor on soovinud rõhutada, sai töö esimestes osades selgitatud. Vastajate jaoks sõnastatud küsimus *Kui palju on Sul järgmistes õppeainetes toimunud kursuste läbimine aidanud kaasa ...* on seotud selle lõputöö kontseptsiooniga, et kooli ülesanne on sotsialiseerumisele kaasaaitamine, selle toetamine.

Esimesed kaheksa küsimust on esitatud välja selgitamaks ühisosa sotsialiseerumisprotsessi ja filosoofiale kui õppeainele seatud taotlustega (erinevate filosoofia valikainekavade ja vastava kirjanduse alusel). Küsimuste 9-14 eesmärk on uurida, kas filosoofia kursustel on seos ülejäänud sotsialiseerumise aspektidega¹⁶, kus on tarvis ratsionaalset mõtlemisvõimet.

Et mitte ülehinnata filosoofia kursuste läbimise mõju ja samas – et mitte alahinnata teiste õppeainete mõju küsimustiku abil uuritavatele sotsialiseerumise aspektidele –, siis lisas autor

¹⁶ Nendeks on enesevalitsemine, ühiskondlike reeglite vajalikkuse mõistmine, sotsiaalne konstruktiivsus, usalduse olulisuse teadvustamine koostöö seisukohalt, sotsiaalsete rollide täitmine, osalus ja koostöö. Töö teoreetilises osas on neist kõigist ülevaade esitatud.

küsimustikku kõik gümnaasiumiastmes läbitavad õppeained¹⁷ ning abiturientidel tuli anda hinnanguid kõikides õppeainetes läbitud kursuste mõjule Likerti skaala järgi (1 – pole üldse mõju, 2 – vähe, 3 – mingil määral, 4 – palju, 5 – väga palju) kogu gümnaasiumis õpitud aega (10.-12. klass) silmas pidades. Usaldusväärsema ülevaate huvides soovis autor vaadelda filosoofia kursuste mõju teiste õppeainete seas, kuid siinjuures ei olnud uurija kavatsuseks teiste õppeainete mõju alavääristada, kui neil juhtumisi polnud mõju selle küsimustiku abil uuritud sotsialiseerumise aspektidele. Seega, kui mõne õppeaine mõju hinnati madalaks, siis ei saa veel öelda, et neil õppeainetel poleks olnud mõju sotsialiseerumisele kui sellisele, vaid konkreetselt neile sotsialiseerumise aspektidele, mida selle lõputöö tarvis koostatud küsimustik puudutas. On ju õppeainetel erinev otstarve ning eesmärgid. Ka sotsialiseerumisel on rohkem aspekte, kui siin töös käsitletud. Kui aga küsimustikus poleks olnud teisi õppeaineid, siis ei oleks autoril olnud võimalust näha, millised õppeained veel lisaks filosoofiale võiksid olla olulised uuritud sotsialiseerumise aspekte silmas pidades ning millised õppeained võiksid avaldada uuritud aspektidele mõju nende õpilaste grupis, kes pole kunagi filosoofiat õppinud. Samuti oleks teisi õppeaineid kaasamata jäänud autoril nägemata, kas mõni õppeaine täidab õpilaste arvates filosoofia kui õppeaine otstarvet paremini kui filosoofia ise (iseenesest on see ka kõnekas detail filosoofia mõju kui sellise kohta, mis autori eelduse kohaselt saab parimal moel ilmned võrdlusmaterjali kasutades). Saaks ju sellisel juhul mõelda vastastikusele täiendamisele ja koostööle nende õppeainete õpetajatega.

Vältimaks vastamisel võimalikku kallutatust, ei mainitud küsimustiku selgitavas osas, et uuritakse sotsialiseerumise aspektide ja filosoofia kursuste seoseid. Sinna oli lisatud, et saadud andmete põhjal tehakse vajalikud järeldused ja ettepanekud gümnaasisti sotsiaalse arengu toetamiseks. Peale hinnangute andmist võis iga respondent kirjutada küsimustiku lõppu omapoolse kommentaari.

¹⁷ Ankeeti lisas autor kõik õppeained, mida tema õpilased (88 õpilast ehk enamus käesoleva uuringu valimist) on õppinud gümnaasiumiastmes kohustuslikus korras (sh filosoofiat). Eelpool (peatükis 2.1.) on selgitatud praeguse RÕK-i loogikat – koolid saavad pakkuada õpilastele erinevaid valikaineid või ise määrata, milliseid valikaineid oma koolis õpetada. Viimasel juhul on valikained õpilastele kohustuslikud. Kui õpilane oli gümnaasiumiastmes veel lisaks õppinud mõnda kooli poolt pakutud (st õpilase poolt pakutavate seast valitud) või määratud õppeainet, siis oli tal ankeedis võimalus lisada see õppeaine õppeainete loetellu ning hinnata ka selle mõju. Uuringu eesmärk oli aga kaardistada just filosoofia õppimise mõju sotsialiseerumise aspektidele võrreldes teiste õppeainetega (olid nad siis õpilasele kohustuslikud või mitte).

Tabel 1. Sotsialiseerumise aspektide ja filosoofia kursuste seosed ja neist tuletatud küsimused uuringus osalejatele

Töö teoreetilises osas käsitletud sotsialiseerumise aspektid	Filosoofia kursustega taotletav	<u>Küsimused vastajatele</u> Kui palju on Sul järgmistes õppeainetes toimunud kursuste läbimine aidanud kaasa:
Mina-kontseptsiooni kujunemine	Iseenda tundmaõppimine (eneserefleksioon, oma olemuse defineerimine jne; erinevates ainekavades sisalduv).	1. ... eneserefleksioonivõime (oma tegevuse ja selle tulemuse analüüs, millele järgneb muutus käitumises) kujunemisele? 2. ... oma isiksuslike (just Sinu isikule omaste) eripärade teadvustamisele?
Oma tegevuse üle juureldes (reflekteerides) ja sellele hinnangut andes hakkab inimesel tekkima arusaam sellest kes ta on ning millised on just tema isikule omased eripärad (kujuneb välja mina-kontseptsioon).		
Väärtuste teadvustamine	Siin on seos ratsionalistliku kõlbluskasvatuse ideega. Konkreetsemalt rääkides autori õpilaste jaoks mõeldud 4. filosoofia kursuse õpisisuga, kus õpilastel tuleb analüüsida erinevates näitejuhtumites esinevaid moraaldilemmasid. Kindlasti aitavad ühiskonna filosoofiat (vabadus, võrdus jne) ja moraaliteemasid käitlevad kursused väärtuste teadvustamisele rohkem kaasa, kuid ainekavade üleseks väärtuseks võib pidada tolerantsust.	3. ... oma väärtuste (väärtus on tegutsemispõhimõtte alus, indiviidi hinnang mingile asjale või nähtusele, nt elu, vabadus, privaatsus jne) teadvustamisele?
Et väärtuseid omaks võtta, tuleb neid esmalt teadvustada. See saab toimuda siis, kui anda õpilastele võimalus läbi reflekteeriva arutelu väärtuste selitamiseks.		
Tegutsemisprintsiipide sõnastamine	Moraali puudutavate näitejuhtumite analüüsimisel (4. filosoofia kursus autori õpilastel) tuleb õpilastel arutelu käigus vastata küsimusele <i>Millisest printsiibist Sina lähtuksid?</i> või <i>Kuidas sõnastaksid enese jaoks antud olukorras toimimiseks käitumispõhimõtted?</i> Kursuse kavas on õpitulemusena sõnastatud, et õpilane mõistab käsitletud moraaldilemmade eripärasid, kuid kindlasti tuleb edaspidi sõnastada õpetamise eesmärgina püüe aidata kaasa väärtuste teadvustamisele ja oma tegutsemisprintsiipide sõnastamisele.	4. ... oma tegutsemisprintsiipide (praktiline tegevusjuhis ühiskonnas elamiseks nt „austa oma perekonda“, „ära varasta“) sõnastamisele?
Väärtustest tuletatakse printsiibid, mille järgi teiste indiviidide seas toimida. Filosoofia kursuste läbimine võib teadvustamisele küll kaasa aidata, kuid sellel ei pruugi olla ilmselgelt veel seost printsiipidega. Filosoofia kursuste käigus saab aidata kaasa printsiipide sõnastamisele läbi rollimängu, juhtumite analüüsi ja arutelu.		
Kriitiline (ratsionaalne) mõtlemine	Kriitilise mõtlemise arendamine (nii ainekavades kui vastavas kirjanduses esinev eesmärk).	5. ... kriitilise mõtlemise (võime analüüsida küsimusi, fakte ja arvamusi, info olulisust ja usaldatavust, saada aru tähendusest, mõista põhjust ja tagajärgi, teha oletusi, analüüsida eeldusi) arengule?

Filosoofia kursuste läbimisel, muutuv as ühiskonnas orienteerumisel ja moraalidilemmade üle arutlemisel (ratsionalistlik kõlbluskasvatus) on võtmeteguriks oskus kriitiliselt mõelda.		
Tolerantsus kui ühiskondliku koostöö eeldus	Tolerantsuse vajalikkuse selgitamine, tolerantse mõtlemisviisi arendamine, maailmavaatelist seisukohtade tolereerimine jne (ainekavades sisalduv).	6. ... tolerantsemaks (selle aktsepteerimine, et meie seisukohtadest ja käitumisest erinevatel mõtte- ja käitumisviisidel - välja arvatud teisi diskrimineerivatel ja ühiskonnas vaenu õhutavatel - on samamoodi õigus olemasolule, ja seda isegi siis, kui me ise nendega ühel meelel ei ole) muutumisele?
Tolerantsus kui indiviidide vahelise koostöö eeldus (seos osalusega) on mitmetes filosoofia ainekavades nimetatud õpieesmärk või eeldatav õpitulemus.		
Muutuv as infoühiskonnas orienteerumine	Erinevate teadmiste omavaheline seostamine, integreerimine (ainekavades sisalduv).	7. ... erinevates õppeainetest saadud teadmiste omavahelisele seostamisele?
Kindlasti on siinkohal abiks võime uut infot kriitiliselt hinnata, kuid kahtlemata on sotsialiseerumise seisukohalt oluline saada koolist kaasa terviklik maailmatunnetus – arusaam sellest, et erinevad nähtused on omavahel seotud, neil on põhjused ja tagajärjed.		
Oma seisukohtade ja eelistuste põhjendamine	Oskab (maailmavaateli) seisukohti selgitada ja argumenteerida (taotlus ainekavades ja kirjanduses)	8. ... oma seisukohtade argumenteeritult põhjendamisele?
Põhjendamisoskust vaadeldi ülal koos kriitilise mõtlemisega. Kuid nagu tõdetud, on kriitilise mõtlemise näol tegu väga kompleksse nähtusega. Kui 5. küsimuses oli vastaja jaoks lisatud selgituses nimetatud analüüsivõimet ning arusaamist, siis 8. küsimus on küsimustikus selguse huvides – kas filosoofia kursuste läbimisel on eraldi seost argumenteerimis- või põhjendamisoskusega ning kas analüüsivõime ning arusaamine on korrelatsioonis argumenteeritud põhjendamisega? Et kogukonna-koosolekul osaleda ja kokkuleppeid sõlmida, läheb tarvis oskust oma seisukohti ja eelistusi teistele põhjendada. Argumenteeritult arutlemine on ratsionalistliku kõlbluskasvatuse üks võtmeoskusi.		
Enesevalitsemine	Et näha, kas filosoofia kursuste läbimisel on mõju ka sellistele sotsialiseerumisega seotud aspektidele, mida filosoofia ainekavades ja teoreetilistes allikates väga selgelt eristatuna pole nimetatud, siis on küsimustikku lisatud veel mõned sotsialiseerumise aspektid (küsimused 9-14). Et püüda hõlmata sotsialiseerumisprotsessi pisut terviklikumalt, on siin küsimuste valikul silmas peetud nii inimese kognitiivse (millegi mõistmine, teadvustamine; küsimused 10, 11, 12), käitumusliku (küsimused 13 ja 14), moraalse (raske eristada kognitiivsest; küsimus 10) kui ka emotsionaalse (tunnete kontrollimine; küsimus 9) arengu tahke. Kogu tööd ja küsimustikku läbivaks on siiski iga sotsialiseerumise aspekti seos kognitiivse arenguga. 14. küsimuse puhul mängib näiteks rolli oskus ratsionaalsete argumentidega teistele oma seisukohta põhjendada (enne ühise otsuse tegemist), kuid otsuste elluviimisel läheb veel tarvis	9. ... võimele kontrollida oma impulsse, käitumist ja/või tundeid vastaval ajal ja kohas?
Ühiskondlike reeglite mõistmine		10. ... selle mõistmisele, et ühiskondlikud reeglid on indiviidide toimiva kooselu paratamatu eeltingimus.
Usalduse olulisuse teadvustamine koostöö seisukohalt		11. ... selle teadvustamisele, et inimeste edukus ühiste eesmärkide saavutamisel sõltub olulisel määral vastastikusest usaldamisest?
Sotsiaalne konstruktiivsus (eeldab ühiskondlike reeglite vajalikkuse mõistmist ning oma õiguste ja kohustuste teadvustamist ühiskonna liikmena)		12. ... oma õiguste ja kohustuste teadvustamisele ühiskonna liikmena?
Sotsiaalsete rollide täitmine		13. ... suutlikkusele täita edukamalt oma sotsiaalseid rolle (nt mees, naine, õpilane, elukaaslane, sõber jne) ja sealjuures vastutada oma tegevuse/tegevusetuse tagajärgede eest?

Osalus, koostöö	hoolivust, sihikindlust, töökust vms, millel puudub otsene seos filosoofia kursustega.	14. ... Sul koos teistega teha teie jaoks olulisi otsuseid ja neid ellu viia?
-----------------	--	---

Uurimistulemusi on analüüsitud andmetöötlusprogrammi *Microsoft Excel 2003* ja statistilist andmetöötluse paketti *SPSS 16.0* kasutades.

3.2.2. Valim

Vastajaid oli kokku 128, neist 81 naissoost ja 47 meessoost. Kõigi puhul oli tegu abiturientidega, kes õppisid kolmes erinevas gümnaasiumis¹⁸. Koolide valikul lähtus uurija sellest, et kõik kolm oleksid võrreldava õpilaste arvuga üldhariduslikud munitsipaalgümnaasiumid (nn massigümnaasiumid), kes võtavad õpilasi gümnaasiumiastmesse suhteliselt sarnastel alustel.

Küsitlusele vastasid autori õpilased, kes olid küsitluse toimumise hetkel läbinud kõik filosoofia kursused¹⁹. Viimane neist – praktilise filosoofia kursus – oli tundide mahu mõttes teiste kursustega võrreldes kolmandiku võrra lühem, sest abiturientidel algas aprillis riigieksamite periood. Küsitluse toimumise päeval oli 99 abituriendist kohal 88.

Filosoofia mõju täpsema kaardistamise huvides soovis autor võrrelda filosoofiat õppinute hinnanguid abiturientidega, kes pole gümnaasiumis filosoofiat õppinud. Seetõttu kaasatigi uuringusse veel kahe gümnaasiumi 12. klassi õpilased. Kuna autori õpilased on gümnaasiumiastmes läbinud lisatunde nii reaalk- kui ka humanitaarainetes (st koolil pole kaasaegsel haridusmaastikul selget väljakujunenud õppesuunda), siis valimi tasakaalustatuse huvides oli võrdlusgrupis üks reaalkallakuga klass, kelle 29-st õpilasest oli küsitluse läbiviimise ajal kohal 21 ja üks humanitaarkallakuga klass, kelle 31-st õpilasest oli küsitluse ajal kohal 19. Uurija jaoks oli üllatuslik, et kuus ühest ja kuus teisest nimetatud klasside õpilastest olid siiski filosoofiat õppinud. Millises mahus ja mil moel, pole siinkirjutajale teada. Lisaks neile olid veel mõned mainitud klasside õpilased paaris-kolmes kohas filosoofiale hinnanguid andnud, kuid

¹⁸ Uurija eetikast ja andmekaitse põhimõtetest lähtuvalt koolide nimesid siin töös ei esitata.

¹⁹ Autori õpilased läbivad filosoofias neli kursust: 1. Põhiküsimused filosoofias (10. klassis 1 tund nädalas), 2. Filosoofia ajalugu (11. klassis 1 tund nädalas), 3. Kaasaja filosoofia (12. klassis 2 tundi nädalas), 4. Praktiline filosoofia (12. klassis 2 tundi nädalas).

enamusse lahtritesse oli tõmmatud kriips. Seetõttu on neid uuringus käsitletud kui õpilasi, kes filosoofiat õppinud ei ole.

Kokkuvõtvamalt – uuringus osalesid autori õpilased, sest neilt sooviti saada tagasisidet filosoofia kursuste mõjule. Kahe teise kooli 12. klassi õpilased (üks neist humanitaar- ja teine reaalkallakuga klass) kaasati valimisse võrdlusgrupi funktsiooni täitma ning seda teadmise, et neis koolides filosoofiat ei õpetata. Kuna viimaste seast olid 12 siiski filosoofiat õppinud (võimalik, et tegu on mõne endise siinkirjutaja õpilasega, kes kooli vahetas; taolisi õpilaste liikumisi ei osanud uurija ette näha), siis nende vastuseid on edaspidises üldjuhul vaadeldud koos autori õpilaste omadega. Sellise otsuse tegi autor seepärast, et 12 on liiga väike valim, et hakata tõsisemaid järeldusi tegema läbitud kursuste mõju kohta. Samas poleks olnud korrektne üldse mitte nende õpilaste vastustega arvestada. Seega – valimisse kuulus 100 õpilast (88+12), kes olid filosoofiat õppinud ning 28 (sisuliselt üks klassikomplekt), kes polnud.

Kõigi respondentide keskmine vanus oli 18,5 aastat. Noorim vastaja oli 17 – ja vanim 21-aastane.

3.2.3. Protseduur

Enne põhiküsitluse toimumist viidi läbi pilootuuring nelja abituriendiga (autori õpilased). Selle eesmärk oli välja selgitada koostatud küsimustiku nõrkused. Eriti aga seda, kas õpilased saavad aru, mida neilt küsitakse. Enne küsimustiku täitma asumist selgitati õpilastele, millega on tegu ning kuidas vastata. Seejärel paluti, et nad vastates vaataks kriitiliselt üle iga küsimuse sõnastuse ja mõtleks samuti sellele, mitmendast küsimusest alates hakkab tähelepanu hajuma ning vastamine ei toimu enam süvenenult.

Õpilastel kulus täitmiseks keskmiselt 35 minutit. Seejärel toimus suuline arutelu. Nad leidsid, et 14 küsimust on optimaalne piir. Uurija jaoks oli see täiesti mõistetu, sest õpilastel tuli 14-le küsimusele vastata kõigi õppeainete lõikes (ankeet oli üpris mahukas – 7 lehekülge). Väljendati ka seda, et kuigi küsimused on arusaadavalt sõnastatud, nõuab nende mõistmine pingutamist. Sellist tagasisidet arvestades ei lisanud uurija küsimustikku enam täiendavaid küsimusi (nt milline on õpilaste suhtumine õpitud ainetesse, millist rolli etendab selles õpetaja vms). Samas oligi uuringu läbiviija esmane soov kaardistada kursuste mõju teatud sotsialiseerumise

aspektidele. See, kas ja mil määral mängib sealjuures rolli õpilaste suhtumine ainesse vms, peab jääma edasiste uuringute täpsustada.

Üks pilootuuringus osalenu märkis veel, et ainete loetelus peaks olema ka saksa keel, kuna osadel õpilastel on see B-keelena kohustuslik. Seega – pilootuuringu tulemusena korrigeeriti mõne küsimuse sõnastust, täiendavaid küsimusi ei lisatud ning ainete loetellu lisati saksa keel.

Põhiküsitlus toimus kolmes koolis 7.-9. aprillil 2009. aastal õppetundide ajal. Kõikide respondentide jaoks oli vastamine vabatahtlik. Vastajatel paluti täita ankeet, kus tuli vastavasse kastikesse ristikest tehes hinnata skaalal 1-5 gümnaasiumiastmes läbitud kursuste mõju 14-le sotsiaalsele arengu aspektile kõikide õppeainete lõikes. Vajadusel võis õpilane lisada ainete loetellu valikainete nimetused ja ka nende mõju hinnata. Anonüümne küsimustik eeldas üldandmete osas vaid soo ja vanuse äramärkimist. Vastamiseks oli aega kuni 45 minutit, mis teeb ühe küsimuse kohta veidi üle kolme minuti. Küsimustiku lõppu võis õpilane vajaduse korral lisada omapoolse kommentaari (kas nt suhtumise kohta ainetesse, õpetaja rolli selles vms).

Käesoleva lõputöö autor koostas küsimustiku ning viis läbi küsitluse oma õpilaste seas. Teistes koolides viisid küsitluse autoripoolsete juhtnööride järgi läbi koolipsühholoogid, kes olid nõus oma ainetunni aega selleks ohverdama.

Andmete analüüsimiseks sisestas autor peale küsitluste toimumist ükshaaval kõigi 128 õpilase kõik hinnangud vastavasse tabelisse *Microsoft Exceli* keskkonnas. Kuna tegu oli üle 32 000 numbri sisestamisega, siis oli just see etapp üks aeganõudvamaid protsesse lõputöö koostamisel.

3.3. Uuringu tulemused ja analüüs

Tulemuste esitamisel on lähtutud *üldiselt üksikule* loogikast – esmalt pööratakse tähelepanu sellele, kas uurija poolt koostatud küsimustik üldse mõõtis seda, mida mõõta sooviti, seejärel vaadeldakse üldvalimi peamiseid statistilisi näitajaid ning kontrollitakse püstitatud hüpoteesi paikapidavust. Siis võrreldakse filosoofiat õppinute ja mitteõppinute hinnangute erinevusi ning viimaks on vaadeldud ainult filosoofiale antud vastuste omavahelisi seoseid. Tulenevalt magistritöö pealkirjast on tulemuste omavahelisel võrdlemisel põhirõhk filosoofiale antud hinnangutel. Kuna vastajad andsid lisaks filosoofiale hinnanguid ka teistele õppeainetele, siis on alljärgnevas tulemuste esitamisel need ka välja toodud, kuid üksnes sel eesmärgil, et näha, kas ja

mil määral täidab filosoofia oma otstarvet teiste õppeainete seas. Eraldi kõiki õppeaineid puudutavat pingerida pole autor koostanud, st sotsialiseerumise aspektist vaadatuna tähtsuse järjekorda seadnud. Võrdluse huvides ja vajalike järelduste tegemise tarvis on ära toodud eelkõige suurima (mõnel pool täpsema ülevaate huvides kaks kõige kõrgemaid hinnanguid saanud õppeainet) ja väikseima hinnangu osaliseks saanud õppeained. Nagu töö sissejuhatuses öeldud, siis edetabelite esitlemine oleks eeldanud töö teoreetilises osas kõikide küsimustikus puudutatud õppeainete eesmärkide ning eripärade täpsustamist. See aga ei olnud töö eesmärk. Seetõttu on autor küsitluse tulemuste esitamisel püüdnud vältida omapoolsete hinnangute andmist teistele õppeainetele (vaid arutelu osas on avaldatud arvamust). Seega – alljärgnevat tuleks nimetada filosoofia kui õppeaine mõju võrdlemiseks teiste õppeainetega, et uurija saaks filosoofia õpetajana selgema ettekujutuse filosoofia kui õppeaine otstarbest.

Uuringu tulemuste esitamisel järgneb arutelu osa, kus uurija analüüsib ja avaldab arvamust uurimistulemuste kohta.

3.3.1. Ankeedi sisemine reliaablus

Igas kvantitatiivses uurimuses on oluline teada saada, kas respondentide jaoks koostatud küsimustiku küsimused, mis peavad mõõtma mingit fenomeni, ikka mõõdavad seda fenomeni alati ühtemoodi. Sellist kooskõlalisust ehk ankeedi sisemist reliaablust näitab *Cronbachi alfa*, mida nimetatakse ka uuritavate aspektide usaldusväärsuse koefitsendiks.

Käesoleva uurimuse jaoks koostatud ankeedi *Cronbachi alfa* on kõikide vastajate poolt kõikidele õppeainetele antud hinnanguid arvestades **0,988**. Tegu on kõrge sisereliaablusega. Teisisõnu tähendab see seda, et iga ankeedi üksikküsimus mõõdab väga hästi käesoleva töö tarbeks uuritud konstrukti. Ka ainult filosoofiat õppinud õpilaste vastuseid arvestades osutus *Cronbachi alfa* kõrgeks (0,955).

Pidades silmas äsjatõestatud fakti, et autori poolt koostatud ankeet oli reliaabne, võib nimetada allesitatud uurimistulemusi suhteliselt usaldusväärseteks.

3.3.2. Üldandmed ja hüpoteesi kontrollimine

On loomulik, et sellise hulga numbrite märkimisel võib esineda nõ näpuvigu. Juhul kui vastaja oli hinnanud ühte õppeainet kahe hindegga, siis andmete töötlemisel on võetud aluseks antud hinnangute keskmine. Siiski esines taoliseid näpuvigu suhteliselt harva – näiteks kõigi autori õpilaste poolt filosoofiale antud hinnangute hulgas kõigest kahel korral.

Gümnaasiumis läbitud valikkursuste (kursused, mida õpilane on saanud ise valida) mõju ei pidanud vastajad vajalikuks hinnata. Nimetati järgmisi kursusi: riigikaitse (2 õpilast), draama (1 õpilane), prantsuse keel (4 õpilast), ajakirjandus (5 õpilast), esseistika (2 õpilast), meedia (3 õpilast), psühholoogia (2 õpilast), usuõpetus (1 õpilane), joonestamine (1 õpilane). Paraku ei hinnatud nimetatud aineid kõikide küsimuste osas. Seega ei ole andmete vähesuse tõttu analüüsitud valikkursuste mõju abiturientide sotsialiseerumise aspektidele.

Alljärgnevalt (vt tabel 3) saab näha filosoofiale antud hinnanguid võrdluses teistele õppeainetele osaks saanud hinnangutega. Tabelisse on koondatud andmed kõikide vastajate poolt kõikidele küsimustele antud hinnanguid arvestades (st, et hetkel ei ole tehtud eristust küsimuste lõikes). Ilmneb, et filosoofia puhul on tegu ainsa õppeainega, mille mood ja mediaan on 4. Teistel on see väiksem ning 16-st tabelis esitatud õppeainest hinnati üheksat kõige sagedamini hindegga 1.

Hinnangute keskmine varieeruvus kõikidele küsimustele antud vastuste keskväärtuse suhtes (standardhälve) on filosoofial teiste õppeainetega võrreldes suhteliselt sarnane, ent kõikide hinnangute keskväärtus on suurim (3,65). Kõige väiksem keskväärtus (1,7) sai osaks informaatikale. Koos informaatikaga oli seitsme õppeaine keskväärtus väiksem kui 2.

Tabel 2. Üldvalimi peamised statistilised näitajad õppeainete kaupa kõikidele küsimustele antud hinnanguid arvestades

Õppeaine	Mood	Mediaan	Keskväärtus	Standardhälve
Ajalugu	3	3	2,98	1,24
Bioloogia	3	3	2,63	1,13
Eesti keel	3	3	2,84	1,25
Filosoofia	4	4	3,65	1,17
Füüsika	1	2	1,84	1
Geograafia	3	3	2,67	1,21
Informaatika	1	1	1,7	1,03
Inglise keel	3	3	2,63	1,2
Inimeseõpetus	3	3	3,19	1,18
Keemia	1	1	1,76	0,96
Kehaline kasvatus	1	2	2,18	1,21

Kirjandus	3	3	3,19	1,28
Kunst	1	1	1,92	1,05
Matemaatika	1	2	2	1,16
Muusika	1	2	1,89	1
Saksa keel	1	2	1,87	1,02
Vene keel	1	2	1,88	1
Ühiskonnaõpetus	3	3	3,23	1,2

Kuigi tabeli 2 põhjal võib filosoofiat nimetada ainsaks õppeaineks, mille raames toimunud kursustel on olnud õpilast sotsialiseerumise aspektidele oluline mõju (pidades silmas viiepalliskaalat „üldse mitte“ kuni „väga palju“), ei saa veel ilma matemaatilise tõestuseta otsustada, kas uuringu hüpotees – gümnasistide arvates avaldab filosoofia kursuste läbimine nende sotsialiseerumise aspektidele olulist mõju – leidis kinnitust.

Hüpoteesi kontrollimiseks kasutati t-testi funktsiooni, mille abil mõõdeti üldvalimis ükshaaval kõikidele õppeainete antud hinnangute (kõikidele küsimustele antud hinnanguid arvestades) keskväärtuste erinevust filosoofiale antud hinnangute keskväärtuse erinevusega. Kui siinjuures õnnestub tõestada, et filosoofiale antud hinnangute ja teistele õppeainetele antud hinnangute vahel ilmneb oluline statistiline erinevus, saab lugeda hüpotees tõestatuks.

Et t-testi tegemisel arvestada, kas tegu on sarnase või erineva dispersiooniga valimitega, mõõtis uurija esmalt kontrollitavate valimite dispersioonide olulisust. Seejärel kandis autor t-testi abil mõõdetud hinnangute statistilised erinevused tabelisse (vt tabel 3).

Tabel 3. Statistilised erinevused filosoofiale antud hinnangute ja teistele õppeainetele antud hinnangute vahel (kõikidele küsimustele antud hinnanguid arvestades)

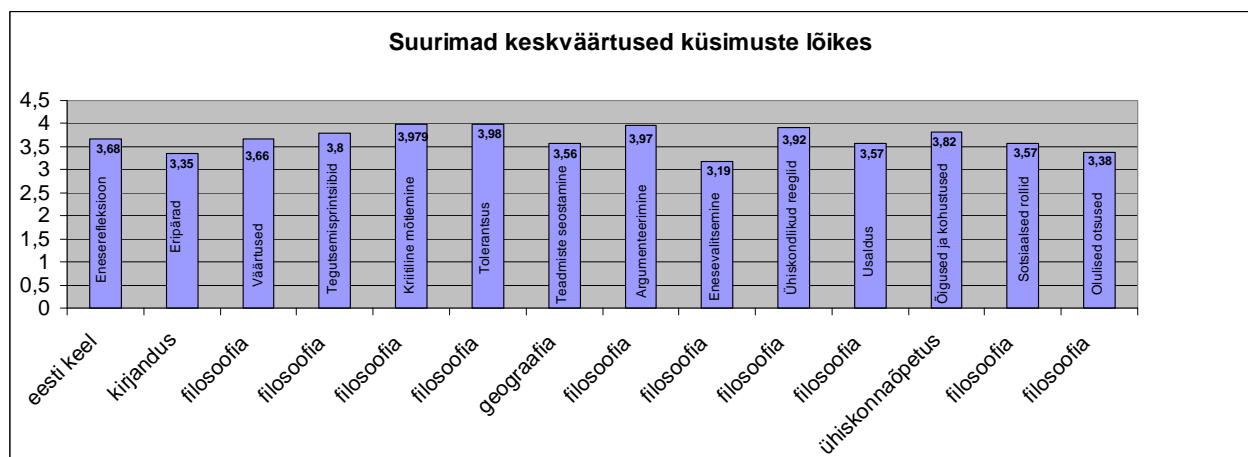
<i>Õppeaine</i>	<i>Hinnangute statistiline erinevus (p)</i>
Ajalugu	1,51E-52
Bioloogia	3,4229-E122
Eesti keel	1,05729E-73
Füüsika	0
Geograafia	1,2155E-106
Informaatika	0
Inglise keel	6,709E-117
Inimeseõpetus	6,46913E-26
Keemia	0
Kehaline kasvatus	7,3954E-221
Kirjandus	2,52672E-25

Kunst	0
Matemaatika	1,3021E-278
Muusika	0
Saksa keel	1,8734E-228
Vene keel	0
Ühiskonnaõpetus	3,34128E-22

Tabelist 3 ilmneb, et kõikidel mõõdetud juhtudel on tegu olulise statistilise erinevusega ($p < 0,05$) – filosoofiale antud hinnangud erinevad selgelt kõigile teistele õppeainetele antud hinnangutest. Seepärast saab siinkohal kinnitada, et gümnasistide arvates avaldab filosoofia kursuste läbimine nende sotsialiseerumise aspektidele olulist mõju. Teisisõnu saab õpilaste arvamuste alusel öelda, et filosoofia täidab oma otstarvet.

3.3.3. Üldvalimi hinnangute analüüs keskväärtuste põhjal

Järgmise sammuna on võrreldud omavahel küsimuste suurimaid keskväärtuseid kõigi vastajate hinnangute alusel (vt joonis 1), et selle põhjal otsustada, kui domineeriv on siin kontekstis filosoofia mõju ühele või teisele sotsiaalse arengu aspektile.



Joonis 1. Suurimad keskväärtused küsimuste lõikes kõigi vastajate hinnanguid arvestades

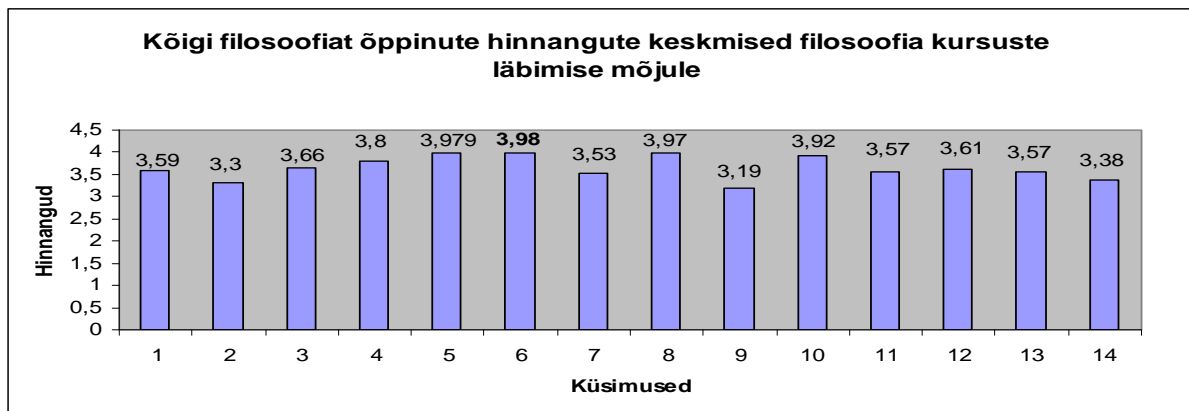
Hinnangute analüüsimisel ja kõrvutamisel järeldub, et filosoofia mõju on selle töö tarvis koostatud küsimustiku abil uuritud sotsialiseerumise aspektidele võrdluses teiste õppeainetega valdav – 14-st küsimusest on filosoofiale antud hinnangute keskmine kõrgeim 10 küsimuse

puhul, sealjuures on hinnangute keskvärtus tolerantsemaks muutumise mõjule kõigist 14-st keskvärtusest kõige kõrgem. Ülejäänud nelja küsimuse puhul osutus teiste humanitaarainete mõju (eesti keel, kirjandus ja ühiskonnaõpetus) filosoofiast suuremaks.

Loodusainetest ainsana on esindatud geograafia, milles läbitud kursused on olnud abiks teadmiste omavahelisele seostamisele (3,56). Ühegi küsimuse osas ei saanud suurimat keskmist tulemust mõni reaallaine.

Võrdluse huvides tuleb lisada, et keskvärtuste järgi oli filosoofia mõju teise koha vääriline eneserefleksioonivõime kujunemisel (3,59), oma eripärade teadvustamisel (3,3), teadmiste omavahelisel seostamisel (3,53; temale järgnes kohe kirjandus 3,52-ga) ning õiguste ja kohustuste teadvustamisel (3,61).

Ülevaatlíkuma pildi saamiseks on koostatud alljärgnev joonis (vt joonis 2).



Joonis 2. Kõigi filosoofiat õppinute (100 õpilast) hinnangute keskmine filosoofia kursuste läbimise mõjule kõikide küsimuste lõikes

Liider on siin tolerantus, kuid olgu lisatud, et ainult autori õpilaste seas oli see veel kõrgem – 4,2, ülejäänud 12-l aga 2,17 (tuletades meelde eespool öeldut, siis 12 valimi suurusena pole piisavalt esinduslik, et hakata üldistusi tegema). Lähtuvalt hinnanguskaalast („üldse mitte“ kuni „väga palju“) saab öelda, et filosoofia kursuste läbimisel oli pigem „palju“ mõju joonisel näha olevale 11- le aspektile, kus hinnangute keskvärtus on üle 3,5. Ülejäänud 3 puhul on skaala järgi mõju pigem „mingil määral“, kuid võrdluses teiste õppeainetega on mõju jälle märgatav.

3.3.4. Filosoofiat õppinute ja mitteõppinute hinnangute võrdlus

3.3.4.1. Võrdlus küsimuste lõikes.

Kui kõrvutada omavahel neid, kes on õppinud filosoofiat nendega, kes pole (vt tabel 4), siis muutub pilt nii mõneski mõttes selgemaks. Olgu täpsuse mõttes lisatud, et saksa ja vene keelt pole kõik õpilased õppinud. Filosoofiat mitteõppinute seas oli saksa keelt õppinud 21 ja vene keelt 27 õpilast. Filosoofiat õppinute seas oli see vastavalt 38 ja 93 õpilast.

Tabel 4. Filosoofiat õppinute ja mitteõppinute hinnangute keskväärtused küsimuste lõikes

Küsimus	On õppinud filosoofiat 100 õpilast		Ei ole õppinud filosoofiat 28 õpilast	
	<i>Suurimad keskväärtused</i>	<i>Väikseimad keskväärtused</i>	<i>Suurimad keskväärtused</i>	<i>Väikseimad keskväärtused</i>
1. Eneserefleksioon	Filosoofia 3,59 (Eesti keel 3,51)	Füüsika 1,83	Eesti keel 4,29 (Kirjandus 3,93)	Vene keel 1,98
2. Eripärad	Filosoofia 3,3 (Kirjandus 3,24)	Informaatika 1,57 Füüsika 1,57	Eesti keel 3,75 Kirjandus 3,75	Keemia 1,75
3. Väärtused	Filosoofia 3,66 (Kirjandus 3,3)	Informaatika 1,51	Eesti keel 3,75 (Kirjandus 3,7)	Saksa keel 1,7 (Keemia 1,71)
4. Tegutsemisprintsibid	Filosoofia 3,8 (Inimeseõpetus 3,1)	Informaatika 1,38	Eesti keel 3,93 (Kirjandus 3,7)	Keemia 1,64
5. Kriitiline mõtlemine	Filosoofia 3,979 (Kirjandus 3,41)	Kehaline kasvatus 1,68	Eesti keel 3,93 (Kirjandus 3,86)	Vene keel 2,07
6. Tolerantsus	Filosoofia 3,98 (Inimeseõpetus 3,31)	Informaatika 1,3	Ühiskonnaõpetus 3,64	Keemia 1,68
7. Teadmiste seostamine	Geograafia 3,56 (Filosoofia 3,53)	Kehaline kasvatus 1,7	Eesti keel 4,04 (Kirjandus 3,89)	Vene keel 1,96
8. Argumenteerimine	Filosoofia 3,97 (Kirjandus 3,49)	Informaatika 1,41	Kirjandus 4,29 (Eesti keel 4,11, ühiskonnaõpetus 3,96)	Saksa keel 1,85
9. Enesevalitsemine	Filosoofia 3,19	Informaatika 1,28	Inimeseõpetus 3,54	Keemia 1,79

	(Inimeseõpetus 3,01)			
10. Ühiskondlikud reeglid	Filosoofia 3,92 (Ühiskonnaõpetus 3,68)	Informaatika 1,46	Ühiskonnaõpetus 4 (Ajalugu 3,96)	Saksa keel 1,95 (Keemia 1,96)
11. Usaldus	Filosoofia 3,57 (Inimeseõpetus 3,24)	Keemia 1,4	Ühiskonnaõpetus 3,67	Saksa keel 1,7
12. Õigused ja kohustused	Filosoofia 3,61 (Ühiskonnaõpetus 3,76)	Informaatika 1,32	Ühiskonnaõpetus 4,04	Saksa keel 1,45
13. Sotsiaalsed rollid	Filosoofia 3,57 (Inimeseõpetus 3,22)	Informaatika 1,31	Inimeseõpetus 3,88 (Ühiskonnaõpetus 3,85)	Vene keel 1,75
14. Olulised otsused	Filosoofia 3,38 (Inimeseõpetus 3,06)	Füüsika 1,54 Informaatika 1,54	Ühiskonnaõpetus 3,71 (Inimeseõpetus 3,69)	Saksa keel 1,75

Filosoofiat õppinute keskväärtuseid vaadeldes võib võrdluses teiste õppeainetega märgata filosoofia raames sooritatud dominantset rolli õpilase sotsialiseerumise aspektidele – vaid 7. küsimuse puhul on geograafiaile antud hinnangute keskväärtus filosoofiast kõrgem (filosoofia keskväärtus on seal 3,53-ga teisel kohal). Tuginedes töö teoreetilisele osale ning eriti ainekavade analüüsile eeldas uurija küsimuste 1-8 puhul, et filosoofial peaks olema oluline mõju, kuid ülejäänud aspektide puhul ei olnud nii suur mõju ootuspärane.

Tabelis 4 on suurimate keskväärtuste osas filosoofiat õppinute puhul võrdluse huvides sulgudesse lisatud teisel kohal olev tulemus. Võib märgata, et esindatud on küll humanitaar- ja sotsiaalsed, kuid üksnes kolmel juhul on keskväärtus üle 3,5 (pigem „palju“).

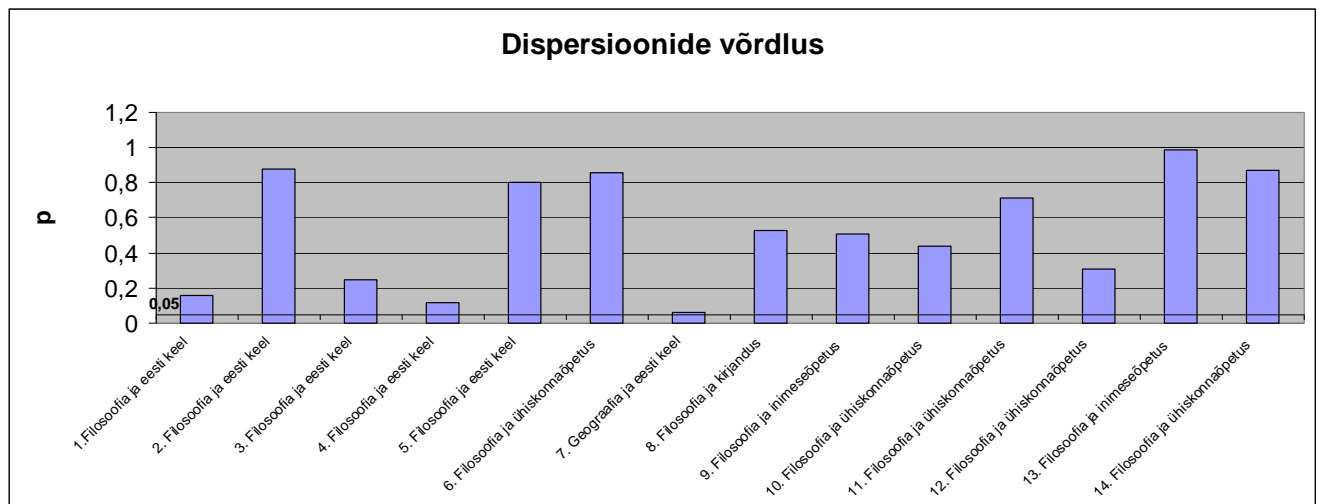
Kui vaadelda tabeli teist poolt (vt tabel 4), siis võib näha teiste humanitaarainete (peale filosoofia) juhtrolli. Lisaks sellele, et saab täheldada inimese- ning ühiskonnaõpetuse suhteliselt kõrgeid keskväärtuseid, on eriti huvitav järgmine tõik – seitsmel juhul, kui eesti keel oli kõrgeimate keskväärtuste seas esimene, siis kirjanduse keskväärtus oli samuti kõrge (teisel positsioonil, see on tabelisse lisatud sulgudes).

Mõlema grupi puhul ei ole vastajad, pidades silmas selle töö tarvis uuritud sotsialiseerumise aspekte, reaalses toimunud tähtsaks pidanud. Ka mitte kriitilise mõtlemise arengule

kaasaaitamise aspektist. Sotsiaal- ja humanitaarainete raames omandatu mõju on mõlema grupi puhul selgelt olulisem. Filosoofiat mitteõppinute seas hinnati matemaatika ja füüsika osatähtsust uuritud sotsialiseerumise aspektidele märksa kõrgemalt kui filosoofiat õppinute seas.

Madalaimate keskväärtuste seas on filosoofiat õppinute puhul märgatav informaatikas õpitu-õpetatu vähene mõju uuritud aspektidele.

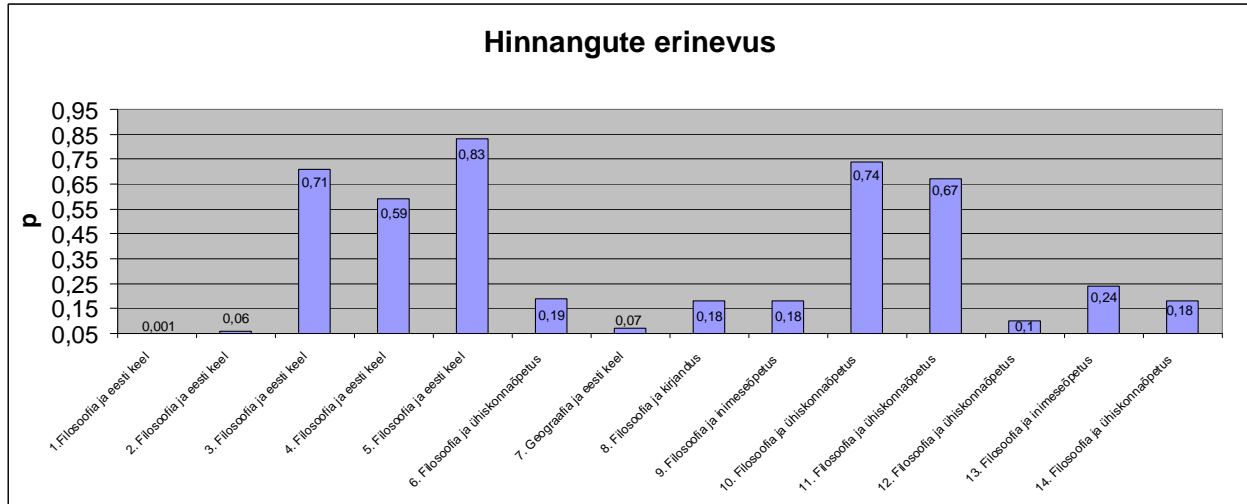
Edasi on omavahel võrreldud tabelis 4 toodud suurimate keskväärtustega aineid iga küsimuse lõikes filosoofiat õppinute ja mitteõppinute puhul. Seda eelkõige seepärast, et selgitada välja, kas kahe rühma keskmiste erinevus on statistiliselt oluline. Et seda teha, on esmalt tarvis f-testi funktsiooni abil selgitada, kas dispersiooni hinnangute erinevus rühmades on oluliselt erinev (vt joonis 3).



Joonis 3. Filosoofiat õppinute ja mitteõppinute hinnangute varieeruvuse olulisus iga küsimuse lõikes

Jooniselt võib näha, et ühelgi juhul pole dispersiooni olulisus (p) madalam kui 0,05. Seega võib ütelda, et võrreldavate gruppide varieeruvus ei ole statistiliselt oluliselt erinev. Seepärast on järgnevas käsitletud võrdlusgruppe sarnase dispersiooniga valimitena.

Järgnevalt on mõõdetud kahe grupi keskväärtuste erinevusi t-testi funktsiooni abil ja esitatud saadud andmed (vt joonis 4).



Joonis 4. Filosoofiat õppinute ja mitteõppinute hinnangute statistiline erinevus

Mõõtmise tulemus näitab, et ainult filosoofiale ja eesti keelele antud hinnangute vahel on selge statistiline erinevus ($p < 0,05$). Eesti keelele antud hinnangute keskvaartus oli teises grupis 4,29, mis on oluliselt kõrgem kui esimeses grupis filosoofiale antud hinnangute keskmine (3,59) – sellest ka nendevaheline oluline statistiline erinevus ($p = 0,001$).

Selgub, et nendele ainetele, mille raames õpitu-õpetatu on avaldanud õpilase sotsialiseerumise aspektidele võrreldes teistes ainetes läbituga rohkem mõju, antud hinnangud ei erine oluliselt vastuste hajuvuse ega ka keskvaartuste osas.

3.3.4.2. Võrdlus õppeainete lõikes.

Järgmisena on koondatud andmed (vt tabel 5) kahes grupis eraldi kõikide õppeainete kõikide küsimuste vastuseid arvestades.

Tabel 5. Kahes grupis kõikide õppeainete kõikide küsimuste vastuste võrdlus

Õppeaine	On õppinud filosoofiat 100 õpilast				Ei ole õppinud filosoofiat 28 õpilast			
	keskväärtus	mood	mediaan	standardhälve	keskväärtus	mood	mediaan	standardhälve
Ajalugu	2,92	3	3	1,24	3,2	3	3	1,21
Bioloogia	2,57	3	3	1,11	2,83	3	3	1,20

Eesti keel	2,61	3	3	1,19	3,68	3	4	1,08
Filosoofia	3,65	4	4	1,17	-	-	-	-
Füüsika	1,67	1	1	0,88	2,44	3	2	1,17
Geograafia	2,68	3	3	1,22	2,67	3	3	1,19
Informaatika	1,51	1	1	0,84	2,37	1	2	1,29
Inglise keel	2,47	2	2	1,16	3,2	3	3	1,16
Inimeseõpetus	3,11	3	3	1,18	3,47	3	3	1,14
Keemia	1,71	1	1	0,92	1,94	1	2	1,08
Kehaline kasvatus	2,07	1	2	1,16	2,57	1	3	1,29
Kirjandus	3,06	3	3	1,28	3,67	5	4	1,17
Kunst	1,78	1	1	0,99	2,44	2	2	1,09
Matemaatika	1,82	1	1	1,03	2,64	2	2	1,34
Muusika	1,75	1	1	0,96	2,4	2	2	1,01
Saksa keel	1,88	1	2	1,03	1,86	1	2	0,99
Vene keel	1,86	1	2	1	1,94	1	2	0,97
Ühiskonnaõpetus	3,11	3	3	1,21	3,65	4	4	1,04

Äramärkimist väärib kirjanduse kõrge mood filosoofiat mitteõppinute seas ning ajaloo suhteliselt sarnane tulemus mõlemas grupis. Standardhälve on samuti mõlemas grupis sarnane. Varieeruvus keskväärtuste suhtes on väiksem ennekõike nende ainete puhul, kus õpilased on jaganud madalaid hinnanguid. See tähendab, et sel juhul anti suhteliselt ühtlaselt hindeid „1“ või „2“. Nii on näiteks mõlema grupi vene keele puhul – mood ja mediaan on samad, keskväärtus seetõttu ka suhteliselt sarnane ning vastuste varieeruvus aritmeetilise keskmise suhtes samuti.

Matemaatika ja füüsika puhul võib märgata kahe grupi hinnangute suhteliselt suuri erinevusi – filosoofiat mitteõppinute hinnangud neile ainetele olid tunduvalt kõrgemad (vt aritmeetilisi keskmisi). Aritmeetiline keskmine jääb isegi sel juhul filosoofiat õppinute grupis alla 2, kui heita pilk ühele matemaatikas lisatunde saanud klassi matemaatikale antud hinnangute keskväärtusele, milleks oli 1,79. Võrdluse huvides olgu lisatud, et klassis, kus õpiti matemaatikat poole vähem oli selleks 1,62.

Mõlemas nimetatud klassis hinnati matemaatika osatähtsust uuritud sotsialiseerumise aspektidele kõige sagedamini hindegga „1“. Ka mediaankeskmise oli neis klassides matemaatika puhul 1. Samuti oli füüsikaga – mõlemad klassid andsid kõige sagedamini hindeks „1“.

Kuigi standardhälve ei erinenud filosoofiat õppinute ja mitteõppinute hinnanguid kõrvutades olulisel määral, võiks siiski võrrelda mõlema grupi vastuste varieeruvuste olulisust. Kuna tegu on erineva suurusega valimitega, siis on põhjust eeldada, et varieeruvus on suhteliselt suur. Selleks, et teada saada, on kasutatud f-testi funktsiooni. Mõõtmise tulemusel saadud andmed on koondatud tabelisse (vt tabel 6).

Tabel 6. Filosoofiat õppinute ja mitteõppinute hinnangute dispersioonide olulisus õppeainete lõikes

Õppeaine	Vastuste varieeruvuse statistiline olulisus (p)
Ajalugu	0,57
Bioloogia	0,06
Eesti keel	0,02
Füüsika	6,85264E-14
Geograafia	0,53
Informaatika	3,22497E-30
Inglise keel	0,99
Inimeseõpetus	0,49
Keemia	1,56525E-05
Kehaline kasvatus	0,006
Kirjandus	0,03
Kunst	0,01
Matemaatika	3,78023E-12
Muusika	0,18
Saksa keel	0,38
Vene keel	0,49
Ühiskonnaõpetus	0,0003

Statistilise olulisuse mõttes on suhteliselt erineva dispersiooniga ($p < 0,05$) eesti keelele, füüsikale, informaatikale, keemiale, kehalisele kasvatusesele, kirjandusele, kunstile, matemaatikale ja ühiskonnaõpetusele antud hinnangud. Varieeruvuse olulisus on suurim informaatikale antud hinnangute puhul. Tabelis 5 toodud andmed kinnitavad siinjuures, et filosoofiat mitteõppinute puhul kõigis nimetatud ainetes, kus ilmnes dispersioonide suur erinevus, on kõigi hinnangute keskväärtsus kõrgem. Mõnel juhul üpris oluliselt.

3.3.5. Filosoofiat õppinute hinnangute korrelatsioonianalüüs

Korrelatsioon näitab (vahemikus -1 kuni 1) erinevate aspektide omavahelist seotust – kui suureneb üks muutuja, siis positiivse korrelatsiooni korral teeb seda ka teine. Olgu selguse huvides lisatud seegi, et korrelatsioon ei näita seda, kumb tunnus on põhjus või kumb on tagajärg.

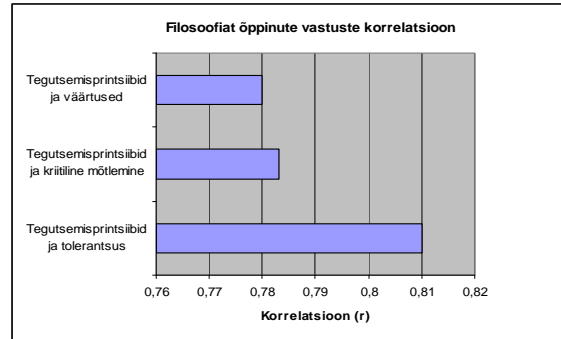
Käesolevale tööle seatud mahulist piirangut arvestades pole võimalik uurida seoseid kõikide õppeainete vahel. Siinkirjutajale pakub huvi eelkõige see, kas filosoofia kursuste läbimise tulemusel saab rääkida erinevate sotsialiseerumise aspektide omavahelistest seostest. Alljärgnev korrelatsioonimaatriks (vt tabel 7) kaardistabki kõigi filosoofiat õppinute vastuste korrelatsiooni filosoofiale antud hinnangute osas kõigi küsimuste lõikes.

Tabel 7. Filosoofiale antud vastuste omavaheline korrelatsioon

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. Eneserefleksioon	1													
2. Eripärad	0,72	1												
3. Väärtused	0,71	0,66	1											
4. Tegutsemisprintsiibid	0,64	0,61	0,78	1										
5. Kriitiline mõtlemine	0,64	0,61	0,69	0,783	1									
6. Tolerantsus	0,66	0,60	0,72	0,81	0,75	1								
7. Teadmiste seostamine	0,55	0,46	0,56	0,63	0,62	0,62	1							
8. Argumenteerimine	0,67	0,70	0,73	0,71	0,75	0,73	0,58	1						
9. Enesevalitsemine	0,53	0,48	0,51	0,65	0,57	0,70	0,45	0,54	1					
10. Ühiskondlikud reeglid	0,67	0,56	0,67	0,72	0,71	0,77	0,58	0,66	0,61	1				
11. Usaldus	0,63	0,49	0,57	0,64	0,63	0,64	0,48	0,64	0,64	0,64	1			
12. Õigused ja kohustused	0,52	0,47	0,62	0,66	0,68	0,65	0,48	0,65	0,53	0,62	0,73	1		
13. Sotsiaalsed rollid	0,56	0,49	0,62	0,71	0,72	0,71	0,58	0,61	0,60	0,62	0,70	0,66	1	
14. Olulised otsused	0,62	0,52	0,65	0,69	0,70	0,62	0,55	0,65	0,52	0,64	0,69	0,71	0,77	1

Korrelatsioonidest on tugevaim 6. ja 4. küsimuse oma (tolerantsuse ja oma tegutsemisprintsiiptide vaheline), järgnevad 4. ja 5. ning 3. ja 4. küsimuste vastuste omavaheline seos. Üleüldse hakkab silma suhteliselt kõrge korrelatsioonitase. Teisisõnu moodustus omavahel seotud tunnustega tervik. Pearson'i korrelatsioonikordaja r pole ühelgi juhul alla 0,3, mida peetakse juba nõrgaks korrelatsiooniks. Seega on tegu valdavalt keskmise korrelatsiooniga (r on suurem kui 0,3, kuid väiksem kui 0,7). Töö teoreetilise osa põhjal võis kindlasti eeldada väärtuste seost oma tegutsemisprintsiiptide sõnastamise ning ühiskondlike reeglite vajalikkuse mõistmisega, mis leidis siin ka kinnitust. Üllatavalt kõrge on aga tolerantsuse ja

tegutsemisprintsipiide sõnastamise vaheline korrelatsioon (0,81). Õigupoolest kõrgeimad mõõdetud korrelatsioonid on kõik seotud tegutsemisprintsipiide sõnastamisega (vt joonis 5).



Joonis 5. Filosoofiale antud vastuste kõrgeimad korrelatsioonid

Madalaim on korrelatsioon enesevalitsemise ja teadmiste omavahelise seostamise vahel ($r=0,45$).

3.3.6. Arutelu

Läbiviidud uuring, kuhu oli kaasatud kolme gümnaasiumi 128 abiturienti ehk viis klassikomplekti õpilasi, kaardistas seda, milline on filosoofia kursuste läbimise mõju gümnaasisti sotsialiseerumise aspektidele õpilaste endi arvates. Usaldusväärsema ülevaate saamiseks vaadeldi filosoofia kui õppeaine rolli teiste õppeainete kontekstis. Saja filosoofiat õppinu²⁰ vastuseid kõrvutati 28 õpilasest koosneva võrdlusgrupiga. Kindlasti väärib iga õppeainega seonduv eraldi uurimist (sh sotsialiseerumise aspektist vaadatuna), kuid teistele õppeainetele antud hinnangud olid siinse uuringu eesmärgi silmas pidades vajalikud filosoofia rolli mõistmiseks.

Kuna Eestis ei ole varem uuritud filosoofia õpetamise-õppimise mõju gümnaasiuminoore sotsialiseerumise aspektidele, siis olid autoril küsimustiku koostamisel üpris vabad käed. Vältimaks laialivalgust, lähtuti küsimuste valikul sotsialiseerumise ratsionaalsest küljest,

²⁰ Siinkohal tuleb täpsustada, kas ja kuidas võis asjaolu, et uurija viis küsitluse enda õpilaste seas ise läbi, mõjutada uuringu tulemusi. Paraku ei oska siinkirjutaja seda täpselt kommenteerida, kuna tal puudub selge ülevaade, mida õpilased arvavad temast kui õpetajast (ja ka inimesest). Võimalik, et vastaja, kes pidas uurijat õpetajana/inimesena ebameeldivaks, andis seepärast filosoofiale madalamaid hinnanguid (eriti kui ebameeldiv õpetaja viibib samas ruumis ning kõik ebameeldivad kogemused temaga võisid filosoofiale hinnanguid andes seetõttu eredamalt taaselustuda), kuid see võis olla ka vastupidi. Samas ükski vastaja ei teadnud, et filosoofia õpetaja uurib just filosoofia kursuste mõju.

millel eeldati olevat seos ka töö 2. peatükis käsitletud filosoofia õpetamise eesmärkidega.

Koostatud küsimustiku kõrge sisereliaablus tõstis esitatud uurimistulemuste usaldusväärsust.

Tuleb tõdeda, et püstitatud hüpotees leidis kinnitust – gümnasistide arvates avaldas filosoofia kursuste läbimine nende sotsialiseerumise aspektidele olulist mõju. Kui võtta siinkohal aluseks filosoofiat õppinute grupis või üldvalimis kõikidele küsimustele antud hinnangute keskvväärtused, siis saab viiepalliskaalat silmas pidades („üldse mitte“ kuni „väga palju“) väita, et üksnes filosoofia kursuste läbimisel oli keskvväärtust 3,65 ümardades „palju“ mõju. Et kontrollida uuringu hüpoteesi, mõõdeti üldvalimis, kui suur on statistiline erinevus filosoofiale antud hinnangute ja teistele õppeainetele antud hinnangute vahel – t-test näitas olulist statistilist erinevust ning hüpotees osutus tõestatuks.

Filosoofiat mitteõppinute grupis oli selliseid ained, mille raames toimunud kursuste läbimisel oli „palju“ mõju, lausa kolm – eesti keel, kirjandus (ainus aine, mille mood oli 5) ja ühiskonnaõpetus. Ka inimeseõpetusele antud hinnangud olid seal suhteliselt kõrged. Kui aga vaadeldi erinevate õppeainete kursuste mõju kahes grupis eraldi iga küsimuse lõikes, siis torkas silma filosoofia läbiv suurim mõju – ainult 7. küsimuse puhul olid õpilaste hinnangud geograafiale kõrgemad kui filosoofiale.

Siinkohal võidakse esitada kriitiline küsimus – milleks on tarvis rõhutada eraldi filosoofia kui õppeaine olulisust, kui sotsiaalset arengut toetavad edukalt teised sotsiaal- ja humanitaarained, nii nagu see oli võrdlusgrupis. Kuid väga hoolikalt saja filosoofiat õppinu hinnanguid vaadates saab väita, et filosoofia kursustel toimunu on *ainus*, mis uuritud sotsialiseerumise aspektidele olulist mõju avaldanud on. Filosoofiale antud hinnangute keskvväärtus oli selles grupis teiste õppeainetega võrreldes ainsana üle 3,5 ning ainult filosoofiale antud hinnangute mediaan ja mood oli 4.

Ei saa välistada võimalust, et vastamisel hakkas õpilane tema jaoks sotsialiseerumise aspektist olulisi aineid omavahel võrdlema ning juhtudel, kui ta leidis, et filosoofias läbitu on avaldanud näiteks eesti keelega võrreldes rohkem mõju, andis ta filosoofia kursustes omandatule kõrgemad hinded. Vähemalt just nii üks pilootuuringus osalenud noormees oma vastamise loogikat põhjendas. Võrdlusgrupi hinnangutele tuginedes on igal juhul alust arvata, et eesti keele, kirjanduse jt humanitaarainete õpetuse eesmärgid kattuvad – täitsid ju filosoofia rolli seal teised õppeained.

Kui mõelda, et mainitud vastamise loogika esines enamuse respondentide puhul, siis on ikkagi küsitav, miks hinnangute vahe (filosoofia kasuks) nii suur on. Sellisel juhul oleks pidanud nõ omavaheline konkureerimine ka uuringu tulemustes kajastuma, kuid üldpilt näitas filosoofia mõju selget dominantsust, mis on kõige tõenäolisemalt põhjendatav ikkagi sellega, et filosoofia puhul (mitte teiste õppeainete) oli mõju uuritud sotsialiseerumise aspektidele ootuspärane, st just filosoofia kursused oleksidki pidanud uuritud aspektidele mõju avaldama. Samas asjaolu, et võrdlusgrupis olid filosoofia rolli enda kanda teised õppeained, on ehk põhjendatav konkreetse õpetaja (riikliku õppekava järgi õpiti ju kõikides uuritud koolides) rõhuasetustest ja õppeprotsessi eesmärgistamisest.

Järgnevalt võiks mõelda sellele, et kui võrdlusgrupi 28 õpilase puhul oleks esinenud taoline filosoofia kursuste läbimise mõju nagu 100 õpilase hulgas ja kui kõikide teiste ainete roll jääks selliseks nagu uuring näitas, oleks tervikpilt sotsiaalse arengu toetamist silmas pidades lausa suurepärane – samale sotsialiseerumise aspektile avaldaks mõju mitu ainet korraga. Seega tuleb uuringust saadud andmete põhjal möönda, et sotsialiseerumise aspektide toetamise seisukohalt on küsitluses osalenud õpilased olnud ebavõrdses situatsioonis, st filosoofiat õppinud on olnud teatud eeliseisundis.

Siiski tuleb ka seda möönda, et filosoofiat mitteõppinute puhul võis hinnangute andmisel osutada määravaks järgmine moment – õpilane ei olnud (ilmselt ei saanudki olla) teadlik, millest ta filosoofiaga mittekokkupuutununa ilma jäi, mistõttu hindas teisi õppeaineid palju kõrgemalt. Kui see tõepoolest nii oli, siis sellega on seletatav ka kahes erinevas grupis antud hinnangute dispersioonide erinevused statistilise olulisuse nivoo järgi eesti keelele, kirjandusele ja ühiskonnaõpetusele, sest filosoofiat mitteõppinud hindasid nende ainete mõju oluliselt kõrgemalt. Seega, mida enam siin filosoofiat õppinute ja mitteõppinute hinnangud üksteisest erinesid, seda suuremaks osutus hajuvuse erinevuse olulisus.

Küsitluse tulemusi analüüsidis leidis autor oma üllatuseks, et valikkursuste mõju vastajad üldjuhul ei hinnanud (vt peatükki 3.3.2.). Ühelt poolt on see asjaolu ehk põhjendatav sellega, et valikkursuste hindamine ei olnud respondendi jaoks kuigi mugav, sest valikainete nimetused tuli vastajal endal iga küsimuse juurde eraldi kirjutada, kuid teisalt võis just valikainete puhul eeldada õppiia enese hinnangul olulist mõju, kuna ta oli saanud need kursused *ise* valida. Olgu rõhutatud, et viimati nimetatud moment polnud filosoofia kursuste läbimise mõju hindamise puhul oluline – iga küsimustikule vastanud autori õpilane õppis filosoofiat nagu igat teist õppeainet, st tema jaoks

kohustuslikuna²¹. Seega ei olnud filosoofial kui õppeainel võrreldes teiste ainetega seda eelist (st et kui õpilane on aine ise valinud, siis on see tema jaoks teistest ehk olulisem, samas võib sellel olla ka vastupidine efekt – õpilasel on aine suhtes kõrgendatud ootused ja kui need ei täitu, ollakse pettunud ning kriitilised), lisaks ei mainitud küsimustikus objektiivsuse huvides, et käesoleva uuringu eesmärk on uurida filosoofia kursuste mõju – seega ka see võimalik „eelis“ või esiletõste puudus.

Kui respondent oleks mõne valikkursuse läbimise mõju oluliseks (kasvõi näiteks negatiivses mõttes) hinnanud, oli tal võimalus see aine ankeedis koos omapoolsete hinnangutega ära märkida. Seda enam, et selleks oli piisavalt aega (ükski vastaja ei kasutanud vastamiseks 45 minutit). Võib öelda, et õpilase jaoks kohustuslike ainete hindamisest ülejäänud aega kasutati pigem kommentaaride kirjutamiseks (vt lisa 3) kui valikkursuste mõju hindamiseks.

Füüsika, keemia, matemaatika ja informaatika puhul oli kahe grupi (filosoofiat õppinute ja mitteõppinute) tulemusi kõrvutades eelkõige dispersioonide, kuid ka teiste esitatud statistiliste näitajate erinevus suhteliselt suur. Nimetatud ainetes toimunu avaldas filosoofiat mitteõppinute uuritud sotsialiseerumise aspektidele rohkem mõju. Ühelt poolt võib siin rolli mängida õpetamisviisi, millele allpool on viidatud, kuid teisalt võiks siin nimetada reaalinete erinevat mahtu ja sellest tulenevat *võimalikku* vähest efekti sotsiaalsele arengule. Selle efekti olemasolu tõestuseks võiks meelde tuletada kahe eespool mainitud klassi hinnanguid matemaatikale, sest just selles aines oli neil suurim erinevus tundide mahu osas. Ühes klassis, kus õpiti matemaatikat 3 tundi nädalas oli sellele ainele antud hinnangute keskväärtus 1,62, samas teises klassis, kus õpiti matemaatikat lausa 6 tundi nädalas, oli selleks tulemuseks kõigest 1,79.

Mõlemas klassis hinnati matemaatika, kuid ka füüsika osatähtsust sotsialiseerumise aspektidele kõige sagedamini hindegaga „1“. Siinjuures tuleb rõhutada, et matemaatikat rohkem õppinud klassil oli ka füüsikas eraldi lisatund väiksema grupiga (klass jaotati pooleks), et tegeleda süvitsi füüsika ülesannete lahendamisega. Kuid nende õpilaste hinnangute keskmine füüsika kursustele kui kriitilise mõtlemise arendajatele, oli sellele vaatamata suhteliselt madal (2,6). Siinkohal tuleb täpsustada, et kõik ained ei saanudki oma eripära tõttu (nt kehaline kasvatus) arendada ühtmoodi analüüsi- ja seoste loomise oskust (pealegi uuriti ju ikkagi

²¹ Nagu peatükis 3.2.2. öeldud, ei ole autor kursis, mil moel oli ülejäänud 12 õpilase puhul filosoofia õppimine korraldatud, kas nad said seda ainet ise valida või mitte. Isegi kui nad seda teha said (eeldades siin, et ise valitud kursuste läbimine avaldab kohustuslikega võrreldes olulisemat mõju), on nende hinnangud filosoofiale autori õpilaste omadega võrreldes suhteliselt madalad. Samuti tuleb lisada, et ühel või teisel juhul ei mõjutanud käesolevas uuringus nimetatud 12 õpilase hinnangud filosoofiale üldtulemust.

filosoofia mõju), aga kui reaallained seda ei tee, siis, tuginedes autori isiklikule arvamusele ja kogemusele gümnaasiumiastme reaalklassi õpilasena, on põhjust mõtlemiseks.

Seega, kui õpilane täitis küsimustikku tagasivaatavalt kogu gümnaasiumiperioodile, võis ta avastada, et lisatundidel reaallainetes pole olnud seost koostööoskuse ega muude sotsialiseerumise aspektidega vaid on eelkõige olnud selleks, et aidata õpilasel valmistuda riigieksamiks. Vähemalt nii on kahe võrreldud klassi kooli juhtkond seda siiani põhjendanud.

Arvestades kõigi vastajate hinnangute aritmeetilist keskmist, siis teadmiste omavahelisele seostamisele aitas õpilaste meelest kõige enam kaasa geograafia raames läbitu, silma torkas veel üks asjaolu – geograafia mõju hinnati suhteliselt kõrgelt ka argumenteerimisoskusele ja kriitilisele mõtlemisele (keskväärtused üle 3). Ülejäänud aspektide puhul olid hinnangud geograafiaale madalamad kui 3. Tundub, et väga palju mõjutab õpilaste hinnangut õppeainele seda andva õpetaja lähenemisviisi. Teades siinkirjutaja geograafiaõpetajast kolleegi analüüsi ja seoste loomist väärtustavat õpetamisviisi, siis võib väita, et tema töö on nimetatud sotsialiseerumise aspektides olnud mõjukas.

Õpetaja olulisus õppeprotsessis näib ilmne ka käesoleva töö tarvis läbiviidud küsitluses filosoofiat mitteõppinute hinnanguid eesti keelele ja kirjandusele vaadates – mõlema keskväärtused olid suhteliselt kõrged. Eeldatavasti õpetas neid kahte ainet sama õpetaja (Eesti gümnaasiumis on see tavapraktika) ning toimunud tegevused mõlema aine kursuste raames on avaldanud paralleelselt väga selget mõju lausa 7 küsimuse puhul (1-5 ning 7-8).

Ehkki reaallainete osas oli pilt teistsugune – nende osakaalu uuritud sotsialiseerumise aspektidele hinnati madalalt – tuleb täheldada, et filosoofiat mitteõppinute seas hinnati matemaatikas ja füüsikas tehtut sotsialiseerumise aspektidele tunduvalt kõrgemalt kui filosoofiat õppinute seas. Ka siin võis osutada võtmefaktoriks õpetaja – üks uuringus osalenud koolide füüsikaõpe on tänu väga heale aineõpetajale oma kõrge taseme poolest tuntud üle maakonna.

Õpetaja rolli filosoofia õpetamise kontekstis on lähemalt vaadelnud Luks (2000) õpetajakoolituse lõputöö raames läbiviidud uuringus, mille tarvis küsitleti 13 filosoofiaõpetajat. Uurimistulemusi analüüsisides tõdeb autor (Luks, 2000, lk 53), et filosoofia õpetamine ülikoolis ei vii iseenesest kompetentsete õpetajate kujunemiseni, vaid sobiva metoodika valimiseks ning õppeprotsessi paremaks eesmärgistamiseks vajavad tegevõpetajad rohkem koolitust ning nõustamist.

Küsitluse tulemuste töötlemisel viitas küsimustiku terviklikkusele kõige enam filosoofia raames toimunule antud hinnangute korrelatsioonianalüüs. Et kõik 14 sotsialiseerumise aspekti olid omavahel seotud, on põhjust mõelda nende ühisosale. Pidades silmas teoreetilises osas käsitletut, võib selleks pidada iga küsimusega puudutatud sotsialiseerumise aspekti ratsionalistlikku tuuma – et ühiskonnaliikmena midagi teiste seas teha, tuleb esmalt mõista nähtuste ja kontseptsioonide olemust ning seejärel teadvustada nende tähtsust iseenesele.

Eespool eeldas autor selget korrelatsiooni väärtuste teadvustamise ja tegutsemisprintsipiide sõnastamise vahel, sest viimane tugineb esimesele praktilise olukorra mõjul. Tulemuste analüüs näitas, et see on nii ($r=0,78$). Tulemusi analüüsides oli aga suurim korrelatsioon tegutsemisprintsipiide ja tolerantsuse vahel, mis on mõnevõrra üllatuslik. Millest võib see olla tingitud? Seoses tolerantsusega oleks uurija oodanud tugevaimat seost hoopis väärtuste teadvustamisega – st tolerantsuse kui ainsa küsimustikus oleva väärtuse rakendumise seotust väärtuste teadvustamisega. Kuna korrelatsioonikordaja ei näita, mis on millegi põhjus, siis jääb üle oletada, et tegutsemisprintsipiide sõnastatakse teiste eripärasid aktsepteerides. Samuti võib põhjus olla selles, et tolerantsust ennast võidi käsitleda kui tegutsemisprintsipi, mis tuleneb teiste individuaalsuse respektimisest.

Eraldi väärib tähelepanu kriitilise mõtlemise seotus teiste sotsialiseerumise aspektidega. Töö teoreetilisi lähtekohti arvestades oli põhjust eeldada kriitilise mõtlemise seost kõikide ülejäänud aspektidega. Kriitilisel mõtlemisel on nõrgim seos enesevalitsemisega ($r=0,57$), mida võib lugeda ootuspäraseks, kuid suurim korrelatsioon on taas tegutsemisprintsipiide sõnastamisega. Seega ei saa välistada, et printsipiide sõnastatakse läbi ratsionalistliku analüüsi. Või et omaette väärtuseks peetakse ratsionaalne olemist ning tähtsate valikute puhul tegutsemisprintsipiiks kriitilist mõtlemist.

Näited õpilaste kommentaaridest (vt lisa 3) kinnitasid uuringu tulemusi – humanitaar- ja sotsiaaalainete raames läbitut tõsteti rohkem esile. Loodusteadustest pälvisid seal teistest enam tähelepanu geograafia ja bioloogia.

Järgmine samm, kui siin uuritu pinnalt millegagi jätkata, võiks olla õpilase ja õpetaja rolli lähem vaatlus sotsialiseerumisprotsessis filosoofia kui õppeaine perspektiivist vaadatuna. Kuigi käesoleva magistritöö püüdis anda ülevaate filosoofia kursuste läbimise osatähtsusest sotsialiseerumise aspektidele võrdluses teiste õppeainetega, väärib põhjalikumat uurimist ka teiste õppeainete roll õpilase sotsiaalse arengu toetamisel (nt millised on ainekavade rõhuasetused

ja kas neil on seost õpilaste arvates praktikas toimuvaga). Tulenevalt praegu veel kehtiva riikliku õppekava üldosa vähesest seotusest ainekavadega ning viimaste omavahelisest vähesest lõimitusest, on uue riikliku õppekava lähteülesandes formuleeritud taotluseks õppekava erinevate osade sidususe suurendamine ning ainetevahelise koostöö tõhustamine õppekava ülestes eesmärkide saavutamisel (Lähteülesanne põhikooli ja ..., 2.-2.2., 2009). Selline idee väärrib toetust, sest senisest olulisemaks muutub erinevate õppeainete vastastikuse täiendamise kaudu inimese arengu (sh sotsiaalse) toetamine. Kui ka praktikas osutub selline koostöö võimalikuks (nt kui uus õppekava pole õppesisu poolest enam nii ülekoormatud), on õpilasel reaalselt võimalik näha ja õppida, et koos suudetakse rohkem kui igaüks eraldi. Ja nagu ülal öeldud, on just koostööoskus üks peamisi, mida tulevased tööandjad tänastelt noortelt ootavad.

Reaalainete osas oleks kindlasti huvitav täpsemalt teada saada, millest tulenesid madalad hinnangud siin töös käsitletud sotsialiseerumise aspektidele – tuleneb see nende õppeainete väga erinevatest eesmärkidest võrreldes filosoofiaga (sellele viitab ka lisas 3 olev viimane vastaja kommentaar), on see seotud ennekõike riigieksamiteks valmistumisega nagu autor arvas, õpetaja metoodikast tuleneva õpilaste madala motivatsiooniga neid aineid õppida või on põhjus hoopis inimsuhetes. Kindlasti on veel teisigi võimalusi.

3.4. Kokkuvõte

Esitatud uuringu tulemusi ei saa üldistada filosoofia ainele kui sellisele. Ennekõike oli siin tegu õpilastepoolse tagasisidega siinkirjutajale kui õpetajale tema poolt läbiviidud kursuste mõjule.

Töö järgmises ning ühtlasi viimases osas püüab autor sõnastada siin esitatud uuringu tulemustest lähtuvaid ettepanekuid õpilaste sotsialiseerumise aspektide toetamiseks filosoofia kursuste raames. Seega on järgnev väärtuslik eelkõige autorile kui ühele konkreetsele filosoofia õpetajale.

4. Ettepanekud

Käesoleva uuringu tulemused on selle autori kui filosoofia õpetaja jaoks kahtlemata motiveerivad – töö sissejuhatuses püstitatud hüpotees leidis empiirilist materjali analüüsides kinnitust. Vastajate hinnanguid arvestades näib, et radikaalseteks muudatusteks ei ole tarvidust. See aga ei tähenda, et ei oleks aspekte, mida parendada. Nii näiteks peaksid siin töös uuritud sotsialiseerumise aspektid selgelt kajastuma autori kui õpetaja koostatud aine- ja kursusekavades. Kuid ka iga õpilastele antava ülesande puhul tasub siinkirjutajal kui õpetajal endalt küsida, kas need õpilaste teadmised ja oskused, mida filosoofia tunnis kasutatavate ülesannete lahendamise juures õpetaja oluliseks peab, ikka olid sõnastatud vastavate õpieesmärkide või -tulemuste loetelus.

See, millist mõju avaldab filosoofia kursuste kaudu toimuvale sotsialiseerumisele õppimis- või õpetamisstiil, õpetaja enese filosoofiakäsitlus, õppeprotsessi osapoolte motiveeritus seda ainet õppida-õpetada, millised õpetaja poolt valitud võtted õpieesmärke kõige paremini saavutada aitavad jne, vajab veel tulevaste uuringute abil täpsustamist.

Järgnevalt on esitatud mõned ettepanekud. Esmalt keskendutakse filosoofiat mitteõppinute hinnangutele ning seejärel kolmele aspektile, millele filosoofia kursuste läbimine ei avaldanud filosoofiat õppinute arvates sellist mõju kui ülejäänud sotsialiseerumise aspektidele. Olgu rõhutatud, et tegu ei ole ainumõeldavate võimalustega koolis toimuvat korraldada, vaid pigem tõdemustega, milleni konkreetselt selle töö tarvis läbiviidud uuring autoril jõuda aitas. Seega ei ole alltoodud loetelu õppetööd puudutavatest meetoditest kaugeltki lõplik. Küll aga on nende näol tegu oluliste tähelepanekutega autori kui konkreetse õpetaja jaoks, kes soovib senisest paremini oma tööd teha.

Uuringust ilmnes, et kui õpilased filosoofiat ei õppinud, täitsid seda lünka küllaltki edukalt teised õppeained. Samas, nagu arutelu viidatud, võisid filosoofiat mitteõppinute grupis kõrged hinnangud teistele õppeainetele tuleneda ka asjaolust, et õpilased ei olnud teadlikud, millest nad filosoofiaga mitte kokkupuutunudena ilma jäid. Isegi kui see nii oli, suhtub autor väga tõsiselt filosoofiat mitteõppinute grupi suhteliselt kõrgetesse hinnangutesse kõikide küsimuste lõikes eesti keelele, kirjandusele ja ühiskonnaõpetusele; üksikküsimuste lõikes aga inimeseõpetusele (kõrged hinnangud 9. ja 13. küsimusele) ja ajaloole (kõrged hinnangud 10. küsimusele).

Esiletoodud hinnanguid arvesse võttes on väga tõenäoline, et mainitud õppeainete eesmärgid,

sisu ja kasutatud õppetöömeetodid kattusid osaliselt filosoofia kui õppeaine omadega. Seepärast on siinkohal sobiv moment rõhutamaks seda, kuidas teised õppeained saavad filosoofiat täiendada. Esile võiks tuua järgmised momendid²²:

1. Et autor saaks seni kasutatud filosoofia aine- ja kursusekavasid täiendada ning ühtlasi ka õppeprotsessi selgemini eesmärgistada, on kahtlemata oluline tutvuda teiste humanitaar- ja sotsiaalinete, st eesti keele, kirjanduse, ühiskonnaõpetuse, inimeseõpetuse ja ajaloo õpieesmärkide ning -tulemustega nii riikliku õppekava, kuid võimaluse korral ka konkreetsete õpetajate (kelle õpilased uuringus osalesid) poolt koostatud nimetatud ainete kursuste- ja ainekavades sätestatuga.
2. Konsulteerida nimetatud ainete²³ õpetajatega sellise õppemetoodika osas, mida kasutatakse filosoofia kui õppeainega kattuvate eesmärkide elluviimisel. Ühtlasi annab see siinkirjutajale võimaluse näha tema poolt seni kasutatava metoodika nõrkuseid.

Järgmiste ettepanekute sõnastamisel keskendutakse kolmele aspektile, millele filosoofia kursuste läbimine ei avaldanud õpilaste arvates sellist mõju kui ülejäänud sotsialiseerumise aspektidele (viiepalliskaalal oli nendele mõju pigem „mingil määral“). Nendeks on: isiksuslike eripärade teadvustamine (2. küsimus), enesevalitsemine (9. küsimus) ja koos teistega oluliste otsuste tegemine ning nende elluviimine (14. küsimus). Kahe viimase puhul ei ole tegu konkreetse filosoofia aine- või kursuste kavades nimetatud eesmärgiga, kuid eespool seostati neid ratsionaalse arutlusoskusega, mis on filosoofia õpetamise läbiv taotlus.

Käesoleva uuringu esimese kaheksa küsimuse puhul oli õpilaste arvates filosoofia kursustel kõige väiksem mõju isiksuslike eripärade teadvustamisele, mida teoreetilises osas seostati eneserefleksioonivõime kujunemisega. Viimase hinnangute keskmine oli 3,59, eripärade teadvustamise osas aga 3,3. See on küll võrdluses teiste õppeainetega (filosoofiat õppinute grupis) selle küsimuse puhul kõrgeim aritmeetiline keskmine, kuid esimese kaheksa küsimuse osas teistele filosoofiale antud hinnangute seas madalaim.

²² Teiseks võimaluseks on nii siin kui ka ülejäänud parendamist vajavate aspektide osas teha koostööd kogenumate filosoofiaõpetajatega – kutsuda neid kui oma valdkonna kogemustega asjatundjaid tundi vaatlema ja paluda neil teha asjassepuutuvaid soovitusi, mis nii mõnigi kord võivad osutuda hindamatuteks nõuanneteks (Cahn, 1987).

²³ Samad ettepanekud võiksid siinkirjutajale õpetajana abiks olla, kui rääkida filosoofiat õppinute grupis geograafia kursuste mõjust (hinnangute keskmine 3,56) teadmiste omavahelisele seostamisele (7. küsimus). Kuigi filosoofiale antud hinnangute keskmine 3,53 ei olnud oluliselt madalam, tuleks mõelda koostööle autori geograafiaõpetajast kolleegiga.

See ei olnud siinkirjutaja jaoks ootuspärane. Siit ilmneb, et õpilaste meelest on filosoofia kursustel seos küll oma tegevuse analüüsiga, kuid selle käigus ei teadvustata samasugusel määral oma eripärasid, mida võiks pidada üheks eneseanalüüsi väljundiks. Miks see nii on?

Mõned ettepanekud:

1. Jagada õpilased klassis kahte gruppi nii, et kui tunniplaanis on ettenähtud kaks filosoofia tundi nädalas, siis neist ühel korral toimuks tund väiksema rühmaga (nii nagu keele õppimise puhul). Suured 36-õpilasega klassikollektiivid ei võimalda õpilase tunnisooritusele sellisel määral tagasisidet anda kui näiteks poole klassi puhul. Sel viisil korraldatud õppetöö korral on ka tagasihoidlikumatel õpilastel paremad võimalused end kuuldavaks teha. Alternatiivlahendus oleks sagedasem rühmadiskussioonide korraldamine suures klassis, kuid sellisel juhul ei ole õpetajal olukorrast nii selget ülevaadet. Mõlemal juhul oleks otstarbekas lasta õpilastel täita õpetaja poolt koostatud tagasisideleht, kus õpilasel on võimalus väljendada arvamust toimunud õppeülesannete mõttekuse kohta (nt mida selle käigus õppisin vms).
2. Kaasata õpilasi nende endi õppetööalaste saavutuste hindamisse: parandada sooritatud teste koos õpilastega, et neil oleks vahetult peale testi toimumist (siis kui tehtu värskelt meeles on) võimalus ise hindaja rollis olles näha, milles ta on eksinud ning millist tüüpi ülesanded talle paremini sobivad. Samuti saavad õpilased nii võimaluse avaldada oma arvamust testis esitatud ülesannete mõttekuse kohta ning seejärel koos õpetajaga arutada, kuidas ja mida oleks teoreetiliste käsitluste puhul otstarbekas õppida.
3. Anda õpilastele loovaid ülesandeid. Näiteks on siinkirjutaja oma praegustele abiturientidele ülesandeks teinud anda oma klassikaaslastele selline filosoofia tund, milles nad ise kõige parema meelega osaleksid. Sisu illustreerimiseks on neil vabad käed (nt tehnika kasutamine, piltide ja skeemide esitamine). Seejärel reflekteeritakse koos õnnestumiste ja ebaõnnestumiste üle antud tunni raames.
4. Võimaldada õpilasel oma mõtlemises teha läbi erinevaid filosoofilisi mõttekäike, olgu meetoodilisteks vahenditeks nt tekstianalüüs, vestlus, essee kirjutamine, et õpilane näeks, millised alternatiivsed võimalused talle sobivad, mil moel suudab ta oma mõtteid kõige selgemini edastada. Seni on siinkirjutaja suure ajapuuduse ja tiheda tunniplaani tõttu lasknud oma õpilastel kirjutada liiga vähe esseesid – rohkem on olnud lühiarutlusi ja

tekstianalüüse. Kuid just essee formaat annab õpilasele parima võimaluse oma isikupära väljendamiseks.

5. Võtta kasutusele portfoolio ehk õpimapp, kuhu õpilased koguvad kursuse käigus kirjutatud esseed, arvustused, lühiarutlused, töölehed, esitlused, tekstianalüüsid vms. Iga õppeülesande järel peaks olema eraldi vaheleht, kus õpilane reflekteerib tehtu üle – mida uut õppisin, mida teeksin järgmine kord teisiti, kas õpetajapoolne tagasiside ja kommentaarid sooritusele on olnud piisavalt põhjendatud. Portfoolio viimane osa võiks olla nii õpilase kui õpetaja poolt kursuse lõpus kirjutatud mõtisklus koostöö, mõlema osapoole tugevuste ning nõrkuste üle.

Küsimuste 9-14 osas hindasid filosoofiat õppinud filosoofia mõju võimele kontrollida oma käitumist ja/või tundeid teiste õppeainetega võrreldes kõige suuremaks, kuid kui võrrelda filosoofia kursuste mõjule antud hinnangute keskväärtuseid kõikide küsimuste lõikes, on tegu kõige madalama keskväärtusega üldse (3,19). Kas ja mida saab siin osas muuta?

Enesevalitsemisvõime puhul ei ole tegu filosoofia aine- või kursuste kavades nimetatud eesmärgiga, kuid eespool seostati seda inimese kognitiivse võimega enesele teadvustada, et impulsside, käitumise ning tunnete väljendamiseks ei sobi iga ajahetk ega koht. Ühelt poolt tuleb õpetajal näha vaeva selgitustööga ning emotsionaalsemate vaidluste puhul õpilastele meelde tuletada tuntud tõde, et me oponeerimine teatud mõttekäikudele ja ideedele, kuid ei halvusta kunagi teise inimese isikut. Teisalt võivad sellel, kui inimene iseenda käitumist kontrollida ei suuda, olla hoopis sügavamad ja delikaatsemad tagamaad (nt emotsionaalsed kriisid isiklikus elus). Nii juhib näiteks Berns (2004) tähelepanu tõsisele tähelepanupuudusele ja ka depressioonile, mille ilmnemisel vajab õpilane individuaalset lähenemist. Kuigi siinkirjutaja on õpetajana julgustanud õpilasi sellest õpetajat teavitama, kui neile mõne õppeülesande täitmine mõnel eelnimetatud delikaatsel põhjusel ületamatu ettevõtmisena tundub, tuleks sellist praktikat kindlasti süsteemsemalt ellu viia. Samas tuleks silmas pidada, et delikaatsetel teemadel õpetaja poole pöördumise eelduseks on ilmselgelt usalduslik suhe õpetaja ja õpilase vahel.

Lisaks enesevalitsemisele sai küsimuste 9-14 osas suhteliselt madala hinnangu osaliseks filosoofia kursuste läbimise mõju 14. küsimusega puudutatud sotsialiseerumise aspektile – koos teistega oluliste otsuste tegemine ning nende elluviimine. Hinnangute keskväärtuseks oli siin 3,38, kuid samas tuleb mõnda, et tegu oli selle küsimuse osas üldvalimi hinnanguid arvestades kõrgeima keskväärtusega. Siinkohal paar autori meelest olulist ettepanekut:

1. Suurendada filosoofia kursuste raames toimivas õppetöös rühma- või paaristööna tehtavate näitejuhtumite lahendamise osakaalu. Autori kui õpetaja viimase aja avastuseks on Tartu Ülikooli eetikakeskuse poolt loodud ja hallatav infovõrk www.eetika.ee, kust muuhulgas võib leida erinevaid eetikat ja moraali puudutavaid näitejuhtumeid koos kriitilist mõtlemist nõudvate küsimustega. Sealt leitud juhtumite lahendamine, mis on tihedalt seotud igapäevaelu reaalsusega, on seni õpilaste tähelepanu köitnud, kuid pidades silmas filosoofia kursuste suhteliselt tagasihoidlikku mõju kõne all olevale sotsialiseerumise aspektile, siis tuleks parema koostööoskuse ja ühiste otsuste vastuvõtmise nimel muuta juhtumite lahendamise praktika senisest süsteemsemaks. Näiteks võiks koostada kursuse kava selliselt, et iga praktilise filosoofia teema käsitlemine lõppeb konkreetse juhtumi lahendamisega, mille käigus tuleb õpilastel otsustada mingi lahenduskäigu kasuks. Lisaks nimetatule võib eluliste juhtumite lahendamise kaudu õpilane märgata, et filosoofia ei olegi nii elukauge ja teoreetiline nagu esmapilgul mõnele õpilasele võib tunduda.
2. Kasutada ühe õppetöömeetodina projektõpet, mille eesmärgiks võiks olla kokkulepitud perioodi jooksul mõne õpilaste jaoks eluliselt olulise teema süvitsi käsitlemine. Näiteks meeste ja naiste võrdõiguslikkuse küsimus ühe poliitilise filosoofia alateemana on õpilastele alati huvi pakkunud. Oluliste otsuste tegemise ja nende elluviimise seisukohalt on projektõpe oluline, sest õppimine toimub teiste õppeülesannetega võrreldes pikemaajalisemas koostöös, mille käigus õpilased arutlevad, jagavad ideid ning saavad välja pakkuda omapoolseid lahendusi püstitatud uurimisküsimustele; väljapakutud lahenduste seast tuleb taas koostöö tulemusel selekteerida need, mida edaspidi õppeülesande sooritamise käigus rakendada. Projektõppe plusse on veel teisigi. Näiteks on see hea võimalus erinevaid õppeaineid omavahel integreerida, st omavahel seostada erinevaid teadmisi, mis, nagu selles lõputöös korduvalt tõdetud, on samuti oluline sotsialiseerumise aspekt.

Kasutatud allikad

Kirjandus

Allik, J., Realo, A. (2004). Individualism-collectivism and social capital. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, lk 29-49.

Auväärt, L., Dsiss, H., Kaugia, S., Kenkmann, P., Raska, E. (1999). Õigusliku sotsialiseerumise piirjooni. L. Jago (Toim). *Noorte õigusliku sotsialiseerumise uurimine üleminekul riigisotsialismist vabaturumajandusse* (lk 17-20). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Baumeister, R. Alquist, J. (2009). Is There a Downside to Good Self-control? *Self & Identity*, Vol. 8, Issue 2/3, lk 115-130.

Benson, P. (1991). Autonomy and oppressive socialization. *Social Theory & Practice*, Vol. 17, Issue 3, lk 385-408.

Berényi, D. (1997). *Tolerantsus ja ükskõiksus*. Külastatud 12. veebruaril, 2009, aadressil <http://www.syndikaat.ee/news.php?uID=248&lang=est>.

Berns, R. (2004). *Child, Family, School, Community. Socialization and Support*. Sixth Edition. Belmont: Thomson Learning.

Bogler, R. Somech, A. (2002). Motives to Study and Socialization Tactics Among University Students. *Journal of Social Psychology*, Vol. 142, Issue 2, lk 233-248.

Brett, M. (2003). Philosophy 4 Skool. *The Philosopher*, Vol. 91, 2. Külastatud 14. septembril, 2009, aadressil <http://www.the-philosopher.co.uk/philinschool.htm>.

Buff, L. (2001). When School Anti-Socializes Students. *Education Digest*, Vol. 67, Issue 4, lk 27.

Cahn, S. M. (1987). How to Improve Your Teaching. *How to Improve Your Teaching. Eastern Division Annual Meetings Papers* (lk 26-30). APA Committee.

Caldwell, P. (1995). Tensions Between Theory & Practice in Philosophy Teaching and Between Doing Philosophy and Teaching Philosophy. P. Elo, R. Korhonen (Toim). *Inquiries Concerning Philosophy Teaching. Baltic Sea Colloquium Papers 1994* (lk 25-38). Helsinki: Hakapaino Oy.

Chazan, B. (2009). Kõlbluskasvatus väärtuste selitamisenä. M. Pöder, M. Sutrop, P. Valk (Koost). *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik* (lk 91-122). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Cohen, M. (2007). *Teaching Philosophy through problems or why philosophy teaching is problematic*. Külastatud 14. septembril, 2009, aadressil <http://www.prs.heacademy.ac.uk/view.html/prsdocuments/28>.

Columbia Secondary School. (2009). *Philosophy*. Külastatud 11. septembril, 2009, aadressil <http://www.columbiasecondary.org/philosophy>.

Ehala, M. (2007). Ühendatud inimeste üksindus. *Postimees Extra*, 03.02., lk 4.

Elder, L. (2007). *Another Brief Conceptualization of Critical Thinking*. Külastatud 24. märtsil, 2009, aadressil http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm.

Engelhardt, D. (2002). Meditsiinieetika süstemaatika ja ajalugu. D. Engelhardt (Koost). *Eetika meditsiini argipäevas* (lk 9-11). Tartu: TÜ Kirjastus.

Erelt, T. (Toim). (1999). *Eesti keele sõnaraamat ÕS 1999*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Fagan, J. Tyler, T. R. (2005). Legal Socialization of Children and Adolescents. *Social Justice Research*, Vol. 18, Issue 3, lk 217-242.

Field, J. (2003). *Social Capital*. London and New York: Routledge.

Fukuyama, F. (2001). *Suur vapustus*. Tallinn: Tänapäev.

Goleman, D. (2007). *Sotsiaalne intelligentsus*. Väike Vanker.

Ginter, J. (2004). *Osalev kool osalevas ühiskonnas*. TÜ õppematerjal.

Ginter, J. (2009, 10. sept). Jüri Ginter: kuidas koolide headust mõõta? *Postimees*. Külastatud 04. oktoobril, 2009, aadressil <http://www.postimees.ee/?id=162122>.

Haridusterminoloogia sõnastik. (2009). Külastatud 28. detsembril, 2009, aadressil <http://haridusterminoloogia.wikispaces.com/>.

Haydon, G. (2009). Väärtuskasvatus: õpetajad kui väärtuste edastajad? M. Pöder, M. Sutrop, P. Valk (Koost). *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik* (lk 25-44). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Heinla, E., Ojap, S., Kapten, A., Luts, K. (2004). *Mida annab osalus hariduses?* Külastatud 31. oktoobril, 2009, aadressil http://www.haridusfoorum.ee/index.php?page=mida_annab_osalus_hariduses.

Järvik, M. (2005). Sallivus – kas ideaal? *Haridus*, 10, lk 22-24.

Jürgenstein, T. (2006). Filosoofia ja religiooniõpetus: sõbrad, võõrad või vaenlased. M. Oja (Koost), S. Maansoo (Toim). *Filosoofia õpetamisest* (lk 27-30). Tallinn: Argo Kirjastus.

Jüriado, T. (2000, 07. jaan). Kes kaitseks last? *Õpetajate Leht*, 1. Külastatud 03. augustil, 2007, aadressil <http://greta.cs.ioc.ee/~opleht/Arhiiv/00Jan7/haridusdialoog.html>.

Karm, M. (2005). *Refleksioon*. Külastatud 28. veebruaril, 2009, aadressil <http://www.esal.ee/ookk>.

Kirschenbaum, H. (2009). Väärtuste selitamise teooria õpetamine: mõned meetodid. M. Pöder, M. Sutrop, P. Valk (Koost). *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik* (lk 135-145). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Kohlberg, L. (1973, 25.okt). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgement. *The Journal of Philosophy*, 70, lk 631-632.

Kohlberg, L. (1975, okt). Moral Education for a Society in Moral Transition. *Educational Leadership*, Vol. 33, Issue 1, lk 46-54.

Kohlberg, L. (1980, okt). Moral Education: A Response to Thomas Sobol. *Educational Leadership*, Vol. 38, Issue 1, lk 19.

Kotkavirta, J. (1995). Teaching philosophy and the actual needs in orientating oneself in thought – some theses. P. Elo, R. Korhonen (Toim). *Inquiries Concerning Philosophy Teaching. Baltic Sea Colloquium Papers 1994* (lk 107-112). Helsinki: Hakapaino Oy.

Käär, L. (2009). *Inimese areng ja sotsialiseerumine*. Külastatud 30. oktoobril, 2009, aadressil <http://www1.pshg.edu.ee/failid/osa6.ppt>.

Luks, L. (2000). Filosoofia roll keskkooli õppeainena Eesti haridussüsteemis. *Õpetajakoolituse lõputöö*. Tartu Ülikool, filosoofia osakond.

Luks, L. (2005). Pikaleveninud sünnivalud. *Haridus*, 10, lk 11-14.

Luks, L. (2006). Seminar kui õppemeetod filosoofias. M. Oja (Koost), S. Maansoo (Toim). *Filosoofia õpetamisest* (lk 18-23). Tallinn: Argo Kirjastus.

Lähteülesanne põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava arendamiseks aastatel 2008-2011. (2009). Külastatud 11. novembril, 2009, aadressil <https://www.oppekava.ee/>.

Läänemets, U. (2006). *Milline õppekava aitaks õpetajat õpilaste sotsialiseerumisel ja motiveerimisel?* Külastatud 09. veebruaril, 2009, aadressil <http://www.haridusfoorum.ee>.

Matjus, Ü. (1997). Filosoofia võimused ja võimutus. *Akadeemia*, 9, lk 326-342.

Meos, I. (1998). *Filosoofia põhiprobleemid*. Tallinn: Koolibri.

Mill, J. S. (1996). *Vabadusest*. Tallinn: Hortus Litterarum.

Moschis, G. P. Moore, R. L. (1979). Decision Making Among the Young: A Socialization Perspective. *Journal of Consumer Research*, Vol. 6, Issue 2, lk 101-112.

Munt, R. (2002). *Building community participation*. Külastatud 31. oktoobril, 2009, aadressil <http://www.aifs.gov.au/sf/pubs/bull2/rm.html>.

Myrseth, K. O. R. Fishbach, A. (2009). Self-Control: A Function of Knowing When and How to Exercise Restraint. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 18, Issue 4, lk 247-252.

Narvaez, D. (2009). Integreeriv eetiline kasvatus. M. Põder, M. Sutrop, P. Valk (Koost). *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik* (lk 312-367). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus

Oja, M. (2006). Saateks. M. Oja (Koost), S. Maansoo (Toim). *Filosoofia õpetamisest* (lk 5). Tallinn: Argo Kirjastus.

Pata, K. (2009) *Kriitiline mõtlemine*. Külastatud 22. märtsil, 2009, aadressil <http://lepo.it.da.ut.ee/~kpata/ppt/Kriitiline2.doc>.

Pojman, L. P. (2005). *Eetika*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Projekt filosoofia õpetamisest gümnaasiumis. (2005). Eesti Filosoofiaõpetajate Selts, Tartu Ülikooli filosoofia osakond, Tartu Ülikooli eetikakeskus (Koost).Tartu.

Putnam, R. (2008). *Üksi keeglisaalis*. Tartu: Hermes.

Põder, M. (2009, 28. aug). Gümnaasiumifilosoofia vajab nüüdisajastamist. *Õpetajate Leht*, 29-30, lk 8.

Random House Dictionary. (2009). Külastatud 18. septembril, 2009, aadressil <http://dictionary.reference.com/browse/analysis>.

Rannikmäe, A. (2001, 05.okt). Filosoofia ei ole suurte filosoofide elulood. *Õpetajate Leht*, 35. Külastatud 11. septembril, 2009, aadressil <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2001/05.10.01/aine/7.shtml>.

Rannikmäe, A. (2003, 28. veebr). Filosoofia uus ainekava. *Õpetajate Leht*, 9. Külastatud 6. septembril, 2009, aadressil <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2003/28.02.03/aine/11.shtml>.

Raud, R. (1989). Eetikamudelite toimemehhanismidest. *Akadeemia*, 5, lk 933-955.

Ristikivi, A. (2006). Filosoofia õpetamisest. Praktiku märkusi. M. Oja (Koost), S. Maansoo (Toim). *Filosoofia õpetamisest* (lk 6-10). Tallinn: Argo Kirjastus.

Ritola, J. (2006). Kriitiline mõtlemine: oskus argumente analüüsida, hinnata ja konstrueerida. M. Oja (Koost), S. Maansoo (Toim). *Filosoofia õpetamisest* (lk 11-13). Tallinn: Argo Kirjastus.

Roer-Strier, D. Rosenthal, M. K. (2001). Socialization in Changing Cultural Contexts: A Search for Images of the Adaptive Adult. *Social Work*, Vol. 46, Issue 3, lk 215-228.

Roop, H. (2009). *Filosoofia õpetamisest keskkoolis UNESCO 2007. aasta uurimuse põhjal*.

Külastatud 30. oktoobril, 2009, aadressil

http://www.taipia.ee/haridus/wiki/index.php/Filosoofia_%C3%B5petamisest_keskkoolis_UNESCO_2007._aasta_uurimuse_p%C3%B5hjal_%28Helle_Roop%29.

Russell, J. (2009). Ülevaade nüüdisaegsest diskussioonist. M. Põder, M. Sutrop, P. Valk (Koost). *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik* (lk 45-87). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Sarv, E.-S. (2006). Õpilase ja õpetaja suhe. *Haridus*, 5-6, lk 21-24.

Sutrop, M. (2005). Milleks filosoofia? *Haridus*, 10, lk 4-6.

Sutrop, M. (2006). *Väärtuskasvatusest koolis*. Külastatud 23. märtsil, 2009, aadressil

http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=146084/Sutrop_17_02_06.pdf/online_dokument/

Sutrop, M. (2009). Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. M. Sutrop, P. Valk, K. Velbaum (Koost). *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis* (lk 50-67). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Tzeng, O.C.S. Neel, R. Landis, D. (2001). Effects of Cultures and Languages on Self Conceptions. *International Journal of Psychology*, Vol. 16, Issue 2, lk 95-109.

Tuulik, M. (2006). Kuidas võetakse väärtusi omaks. *Haridus*, 7-8, lk 19-23.

Valk, P. (2009). Väärtuskasvatuse mudelit otsimas. M. Sutrop, P. Valk, K. Velbaum (Koost). *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis* (lk 175-188). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Wilkins, R.(2005). Is schooling a Technology, a process of socialisation, or a consumer product? *Management in Education*, Vol. 19 Issue 1, lk 25-31.

Õigussotsioloogia sõnastik. (2008). Külastatud 11. oktoobril, 2009, aadressil

<http://et.oigussotsioloogia.wikia.com/>.

Aine- ja õppekavad

Filosoofia ainekava (1996-2002). (2009). Külastatud 10. septembril, 2009, aadressil

http://www.taipia.ee/haridus/wiki/index.php/Filosoofia_ainekava_%281996-2002%29.

Hallap, T. (2005). Filosoofia ja eetika. Eesti Filosoofiaõpetajate Selts, Tartu Ülikooli filosoofia osakond, Tartu Ülikooli eetikakeskus (Koost). *Projekt filosoofia õpetamisest gümnaasiumis*. Tartu.

Hallap, T. (2006). Eetika ainekava. M. Oja (Koost), S. Maansoo (Toim). *Filosoofia õpetamisest* (lk 44-47). Tallinn: Argo Kirjastus.

Lepikult, M. (2005). Inimesefilosoofia. Eesti Filosoofiaõpetajate Selts, Tartu Ülikooli filosoofia osakond, Tartu Ülikooli eetikakeskus (Koost). *Projekt filosoofia õpetamisest gümnaasiumis*. Tartu.

Lott, T. (2005). Inimesefilosoofia. Eesti Filosoofiaõpetajate Selts, Tartu Ülikooli filosoofia osakond, Tartu Ülikooli eetikakeskus (Koost). *Projekt filosoofia õpetamisest gümnaasiumis*. Tartu.

Lott, T. (2006). Tõlgendamiskursus. M. Oja (Koost), S. Maansoo (Toim). *Filosoofia õpetamisest* (lk 48-50). Tallinn: Argo Kirjastus.

Meos, I. (2006 a). Filosoofia ainekava. M. Oja (Koost), S. Maansoo (Toim). *Filosoofia õpetamisest* (lk 42-43). Tallinn: Argo Kirjastus.

Meos, I. (2006 b). Loogika ainekava. M. Oja (Koost), S. Maansoo (Toim). *Filosoofia õpetamisest* (lk 51-52). Tallinn: Argo Kirjastus.

Noa, G. (2006). Idafilosoofia. M. Oja (Koost), S. Maansoo (Toim). *Filosoofia õpetamisest* (lk 53-55). Tallinn: Argo Kirjastus.

Pöder, M. (2009). *Uue RÕK-i tööversioon*. Külastatud 05. septembril, 2009, aadressil http://www.taipla.ee/viki/index.php/Kategooria:Filosoofia_ainekavad.

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. (2002). Külastatud 16. septembril, 2009, aadressil <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=174787>.

Rannikmäe, A. (2009). *Tunnetusteooria*. Külastatud 12. septembril, 2009, aadressil http://www.taipla.ee/haridus/viki/index.php/Tunnetusteooria_%28Arne_Rannikm%C3%A4e%29.

Sula, P. (2008). *Filosoofiakursuste kavad*. Pärnu.

Lisa 1. Erinevate kursuste (aine)kavades kajastuvad filosoofiaõpetuse eesmärgid ja õpitulemused

Tabelis märk „-“, tähendab seda, et ainekavas on õpitulemused küll sõnastatud, kuid neil pole kokkulangevusi sama ainekava õpieesmärkidega. Mõnes ainekavas pole aga õpitulemusi üldse sõnastatud. Rasvaselt on trükitud autoripoolsed esiletõsted – need on need aspektid, millel on kõige vahetum seos nimetatud üldeesmärkidega ehk ainekavade üleste taotlustega (tabeli esimene tulp) ning mida kasutades on võimalik luua iseloomulik kuvand filosoofia kui õppeaine spetsiifilistest eripäradest.

Üld-eesmärk	Ainekava	Õpetuse eesmärgid	Õpitulemused	Autori õpilaste jaoks koostatud kursusekavade õpitulemused (Sula, 2008)
Õppida tundma iseennast.	Filosoofia ainekava (Meos, 2006 a)	Aidata kaasa eneserefleksioonivõime kujunemisele.	-	
	Eetika ainekava (Hallap, 2006)	Anda õpilasele võimalus mõtestada seniseid elukogemusi ja vaagida edaspidises elus esineda võivaid valiku- ja konfliktsituatsioone	-	
	Idafilosoofia (Noa, 2006)	Aidata õpilasel oma sisemaailma tundma õppida ja näha selle kõikehõlmavust ja terviklikkust.	Kursuse lõpetaja suudab näha endas vastavusi kõigele, kasvõi mõtteski/tundeski koondada ennast tervikuks ja hoomata kõige ühtsust.	
	Filosoofia ainekava 1996-2002 (2009)	Õpetusega taotletakse, et õpilane kujundab tervikliku, argumenteeritud ja paindliku mõtlemisviisi, mis aitab tal ennast määratleda .	-	
	Inimese-filosoofia (Lott, 2005)	Osutada tähelepanu küsimustele „Kes on inimene?“ ja „Kes olen mina?“ ja õpetama selgeks kesksed mõisted, millega seoses neile küsimustele vastata. (See on väljavõtte kursuse kirjeldusest. Eraldi eesmärkide loetelu pole.)	Õpitulemusi pole sõnastatud.	
	Inimese-filosoofia (Lepikult, 2005)	Oma olemuse defineerimine filosoofide loodud inimese-kirjeldustega tutvudes. (See on väljavõtte kursuse kirjeldusest. Eraldi eesmärkide loetelu pole.)	Õpitulemusi pole sõnastatud.	

	Filosoofia ja eetika (Hallap, 2005)	- (On olemas väga napisõnaline sissejuhatav kursuse kirjeldus. Eraldi eesmärkide loetelu pole.)	Oskab suhestada filosoofilist küsimust oma kogemuse , arusaamade ja käibetõdedega.	
	Uue RÕK-i tööversioon (Pöder, 2009)	Mõtestab oma kogemusest lähtuvalt teaduse ja teadmisviiside ning isiklike ja ühiskondlike väärtustega seotud filosoofilisi küsimusi.	Tunneb filosoofiliselt olulisi arusaamasid teadmisviiside ja teaduslikkuse kohta, käsitusi väärtustest ja nende ellurakendumisest ning arutleb nende üle omaenda kogemusest lähtuvalt.	
Arendada kriitilist mõtlemist.	Filosoofia ainekava (Meos, 2006 a)	Arendada kriitilise mõtlemise oskust. Arendada teoreetilise arutlemise oskust ning analüüsivõimet .	Oskab oma maailmavaatelisi seisukohti selgitada, kriitiliselt hinnata ja argumenteerida . Suudab arutleda filosoofiliste probleemide üle. Oskab analüüsida jõukohaseid filosoofilisi tekste.	Õpilane oskab õpitud teemadel oma seisukohti põhjendada (I kursus). Õpilane oskab oma maailmavaatelisi seisukohti argumenteerida (I kursus).
	Filosoofia ainekava 1996-2002 (2009)	Kujundada isiksuslikku kriitilist mõtlemist . Arendada oskust kriitiliselt analüüsida elus ettetulevaid probleeme ja leida neile optimaalseid lahendusi.	Suudab oma seisukohti filosoofiliselt argumenteerida; analüüsida filosoofiliselt tekste, mõista nende seost ajastu põhiprobleemidega.	Õpilane suudab arutleda filosoofia põhiküsimuste üle (I kursus) Õpilane suudab analüüsida lihtsamaid filosoofilisi tekste (I kursus).
	Eetika ainekava (Hallap, 2006)	Anda võimalus oma väärtuste ja tegutsemisprintsipiide üle juurelda , vajadusel neid ka muuta ja kritiseerida .	Oskab arutleda moraaldilemmade üle. Oskab kirjutada esseed . Oskab analüüsida lihtsamat filosoofilist teksti.	Suudab oma seisukohti põhjendada (II kursus). Suudab oma seisukohti põhjendada ja analüüsida teiste omasid (III kursus).
	Tõlgendamiskursus (Lott, 2006)	Arendada analüüsioskust läbi tekstide lugemise ning tõlgendamise.	Oskab analüüsida tekste, kirjutada filosoofilist esseed , oma seisukohti argumenteeritult põhjendada ja kaitsta.	Suudab oma seisukohti kursuse teemade osas põhjendada (IV kursus).
	Loogika ainekava (Meos, 2006 b)	Arendada abstraktset mõtlemist , oskust arutlusi loogika vaatepunktist analüüsida , oskust arutleda loogiliselt korrektset .	Oskab eristada korrektseid küsimusi ebakorrektestest, teha järeldusi antud eeldustest/eeldusest, eristada korrektset argumentatsiooni ebakorrektestest .	Oskab arutleda kriitiliselt erinevate moraaldilemmade üle (IV kursus).
	Filosoofia ja eetika (Hallap, 2005)	- (On olemas väga napisõnaline sissejuhatav kursuse kirjeldus. Eraldi eesmärkide loetelu pole.)	Oskab arutleda filosoofiliste probleemide üle, esitada poolt- ja vastuargumente , eristada ja kõrvutada erinevaid seisukohti ning teooriaid, analüüsida lihtsamat filosoofilist teksti, kirjutada filosoofilist esseed .	

	Uue RÕK-i tööversioon (Pöder, 2009)	Õpetusega taotletakse, et õpilane koostab korrektseid arutluskäike, mõtestab lahti teiste omasid ning rakendab seda tehes filosoofilise mõtlemise tehnikaid.	Tunneb filosoofiliselt olulisi arusaamasid teadmisviiside ja teaduslikkuse kohta, käsitlusi väärtustest ja nende ellurakendumisest ning arutleb nende üle omaenda kogemusest lähtuvalt. Tunneb filosoofilise arutluse häid tavasid ning märkab nende rakendamise kohti lugemisel, kirjutamisel, vestluses ja väitluses.	
	Tunnetus-teooria (Rannikmäe, 2009)	Õpilane õpib essee kirjutamise abil loogiliselt ning argumenteeritult arutlema ja kriitiliselt mõtlema .	Kursuse läbinud õpilane on süvendanud oma oskust mõelda argumenteeritult ja kriitiliselt .	
<i>Seostada omavahel erinevaid teadmisi.</i>	Filosoofia ainekava (Meos, 2006 a)	Integreerida õpilaste humanitaar- ja loodusteaduste alaseid teadmisi, selgitada nende aluseks olevaid tunnetusviise.	Oskab seostatult kasutada varemomandatud teadmisi.	
	Tõlgendamis-kursus (Lott, 2006)	Luu seoseid teiste õppeainetega.	-	
	Idafilosoofia (Noa, 2006)	Võimaldada õpilasel näha kõikide nähtumuste seostatust .	Suudab näha kõige seostatust , kõiges tegutsemas jõudusid, mis järgivaid kindlaid printsiipe ja antud tingimusi.	
	Tunnetus-teooria (Rannikmäe, 2009)	Luu seoseid erinevates õppeainetes pakutud teadmiste vahel.	Õpilane mõistab erinevate õppeainete ja neile vastavate teaduste tunnetusteoreetilisi aluseid ja oskab hinnata nende ühtsust ning erinevust; oskab paremini ja sügavamalt integreerida erinevate õppeainete teadmisi.	
<i>Muutuda tolerantsemaks.</i>	Filosoofia ainekava (Meos, 2006 a)	Selgitada tolerantsuse vajalikkust liberaalses demokraatias ja näidata selle piire.	-	Püüab tolereerida maailmavaatelisi erinevusi (III kursus).
	Filosoofia ainekava 1996-2002 (2009)	Õpetusega taotletakse, et õpilane areneb tolerantse mõtlemisviisi ja koostöövalmiduse suunas.	Oskab olla tolerantne ja avatud ning oma seisukohtade kaitsel väitleb oponendi ideedega, mitte tema isikuga.	Püüab tolereerida erinevaid arusaamu praktilise eetika küsimustes (IV kursus).
	Idafilosoofia (Noa, 2006)	-	Oskab huvi ja tolerantsusega läheneda talle veel võõrastele arusaamadele ja kunstiteostele.	

Lisa 2. Küsitlusankeet

Hea abiturient!

Olen Tartu Ülikooli magistrant Peedu Sula. Palun Sinu abi oma magistritöö raames tehtava uuringu tarvis. Alljärgnevat küsimustikku täites mõtle palun kogu oma gümnaasiumis õpitud ajale (10.-12. klass). Minu küsimusele *Kui palju on Sul järgmistes õppeainetes toimunud kursuste läbimine aidanud kaasa ...* vasta iga loetletud õppeaine osakaalu hinnates ette antud skaalal vastavasse lahtrisse ristikest tehes. Hindamata jäta see õppeaine, mida Sa gümnaasiumis pole õppinud (nt vene keel või saksa keel). Õppeainete loetellu võid lisada veel need õppeained (nt valikained), mis Sinu hinnangul samuti olulised on. Küsitlus on anonüümne. Saadud andmete põhjal tehakse vajalikud järeldused ja ettepanekud gümnaasiumiõpilaste sotsiaalse arengu toetamiseks. Vajadusel lisa küsimustiku lõppu omapoolne kommentaar. Suur tänu abi eest!

Sugu: M N Vanus:

Kui palju on Sul järgmistes õppeainetes toimunud kursuste läbimine aidanud kaasa:

1. ... eneserefleksioonivõime (oma tegevuse ja selle tulemuse analüüs, millele järgneb muutus käitumises) kujunemisele?

Õppeaine	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

2. ... oma isiksuslike (just Sinu isikule omaste) eripärade teadvustamisele?

Õppeaine	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

3. ... oma väärtuste (väärtus on tegutsemispõhimõtte alus, indiviidi hinnang mingile asjale või nähtusele, nt elu, vabadus, privaatsus jne) teadvustamisele?

<i>Õppeaine</i>	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

4. ... oma tegutsemisprintsiipide (praktiline tegevusjuhis ühiskonnas elamiseks nt „austa oma perekonda“, „ära varasta“) sõnastamisele?

<i>Õppeaine</i>	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

5. ... kriitilise mõtlemise (võime analüüsida küsimusi, fakte ja arvamusi, info olulisust ja usaldatavust, saada aru tähendusest, mõista põhjusi ja tagajärgi, teha oletusi, analüüsida eeldusi) arengule?

<i>Õppeaine</i>	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

6. ... tolerantsemaks (selle aktsepteerimine, et meie seisukohtadest ja käitumisest erinevatel mõtte- ja käitumisviisidel - välja arvatud teisi diskrimineerivatel ja ühiskonnas vaenu õhutavatel - on samamoodi õigus olemasolule, ja seda isegi siis, kui me ise nendega ühel meelel ei ole) muutumisele?

<i>Õppeaine</i>	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

7. ... erinevates õppeainetest saadud teadmiste omavahelisele seostamisele?

Õppeaine	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

8. ... oma seisukohtade argumenteeritult põhjendamisele?

Õppeaine	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

9. ... võimele kontrollida oma impulsse, käitumist ja/või tundeid vastaval ajal ja kohas?

Õppeaine	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

10. ... selle mõistmisele, et ühiskondlikud reeglid on indiviidide toimiva kooselu paratamatu eeltingimus.

Õppeaine	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

11. ... selle teadvustamisele, et inimeste edukus ühiste eesmärkide saavutamisel sõltub olulisel määral vastastikusest usaldamisest?

Õppeaine	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

12. ... oma õiguste ja kohustuste teadvustamisele ühiskonna liikmena?

Õppeaine	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

13. ... suutlikkusele täita edukamalt oma sotsiaalseid rolle (nt mees, naine, õpilane, elukaaslane, sõber jne) ja sealjuures vastutada oma tegevuse/tegevusetuse tagajärgede eest?

Õppeaine	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

14. ... Sul koos teistega teha teie jaoks olulisi otsuseid ja neid ellu viia?

Õppeaine	üldse mitte	vähe	mingil määral	palju	väga palju
Ajalugu					
Bioloogia					
Eesti keel					
Filosoofia					
Füüsika					
Geograafia					
Informaatika					
Inglise keel					
Inimeseõpetus					
Keemia					
Kehaline kasvatus					
Kirjandus					
Kunst					
Matemaatika					
Muusika					
Saksa keel					
Vene keel					
Ühiskonnaõpetus					
.....					
.....					

Kommentaar:

.....

Lisa 3. Näiteid vastajate kommentaaridest

Kommentaare oli mitmesuguseid. Mõni soovis edu, teine lisas e-maili aadressi, et saada tagasisidet tulemuste kohta. Oli ka neid, kes nimetasid küsimustikku asjalikuks ja küsimusi intrigeerivateks. Järgnevalt on ära toodud kommentaarid (kõik autori õpilaste kirjutatud), kus oli puudutatud filosoofia kui õppeaine mõju. Kommentaari juurde on lisatud vastaja sugu ning vanus.

1. *Mõned õppeained on justkui ettevalmistus eluks – filosoofia, ühiskond ja geograafia. Mõned on lihtsalt kui teooria, millega pole midagi peale hakata – nt füüsika ja matemaatika (N, 19).*
2. *Isiklikult usun, et sotsiaalse arengu toetamiseks tuleks rohkem tähtsustada filosoofia ja ühiskonnaõpetuse osatähtsust (M, 18).*
3. *Arvan, et õpilase maailmavaadet kujundavad kõige enam filosoofia, geograafia, bioloogia ja kirjandus. Need õppeained aitavad õpilasel mõista, et nad pole üksinda maailmas ja iga tegu toob ka tagajärgi (N, 18).*
4. *Ma arvan, et kõige enam aitavad sotsialiseeruda järgmised ained: filosoofia, kirjandus, inimeseõpetus mingil ja loomulikult üks tähtsamaid võib olla ühiskonnaõpetus (M, 19).*
5. *Minu jaoks on kõige rohkem kasu olnud filosoofiast, ajaloo, kirjandusest ja ühiskonnaõpetusest. Kõige rohkem neist võib olla ühiskonnaõpetusest, sest seal me õpime tundma erinevaid seadusi ja riigikorraldusi (N, 19).*
6. *Kõige rohkem aitasid mind filosoofia, ajalugu ja geograafia. Kindlasti ka ühiskonnaõpetus. Olen teada saanud uut inimloomusest ja erinevatest võimalustest ning oskan tänu sellele laiemalt ja üldisemalt oma mõtteid mõelda/sõnastada (N, 19).*
7. *Muusikast lähtun põhiliselt viimasest aastast (õpetaja vahetus). Filosoofias on viimane aasta andnud kõige rohkem, kuna teemad on elulisemad (N, 18).*
8. *Kõige tähtsamateks õppeaineteks pean keel ja bioloogiat, matemaatikat ja filosoofiat ja geograafiat, sest need annavad eeldused teadmistest, mida läheb elus vaja (N, 18).*
9. *Enamik otsuseid langetan põhjalikult läbi mõeldes, millele aitab kaasa psühholoogias, filosoofias ning ühiskonnaõpetuses omandatu. Test nõuab täpsust ja endasse süüvimist (N, 19).*
10. *Küsimused baseerusid liialt filosoofilistel tagapõhjadel ning reaalinete kasutamisest ei olnud piisavalt näiteid (N, 18).*